

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS,
LAS ARTES Y EL DEPORTE**



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

**Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras:
percepciones y prácticas del profesorado
de EE.OO.II. de Málaga**

María del Carmen Ruíz Pastor

Directora: María del Pilar Montijano Cabrera

MÁLAGA, 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María del Carmen Ruíz Pastor

 <http://orcid.org/0000-0002-2028-6259>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

TESIS DOCTORAL

**Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras:
percepciones y prácticas del profesorado
de EE.OO.II. de Málaga**

María del Carmen Ruíz Pastor

Universidad de Málaga



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

D^a. María Pilar Montijano Cabrera, doctora en Filología Inglesa, profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga

HACE CONSTAR:

Que D^a. M^a del Carmen Ruiz Pastor ha realizado bajo su dirección, en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga, la tesis titulada “Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: percepciones y prácticas del profesorado de EE.OO.II. de Málaga”, para la obtención del grado de Doctor.

Y que la citada tesis reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Málaga, noviembre de 2015

D^a. María Pilar Montijano Cabrera



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a todos los que con su trabajo, paciencia y palabras de ánimo han contribuido a que esta investigación llegase a su fin; vaya por adelantado mi disculpa si no menciono a todas y cada una de ellas.

En primer lugar, me gustaría expresar mi más sincera gratitud y reconocimiento a mi directora de tesis D^a M^a del Pilar Montijano Cabrera por sus orientaciones, sus correcciones, su interés y su confianza, pero sobre todo, por la amistad forjada durante este período y por su deseo, continuamente expresado, de que fijara como único objetivo la finalización de este trabajo. Sin este empuje y ánimo, esta tesis no hubiera sido posible.

Agradezco a todas y cada una de las personas que me han ayudado a lo largo de este tiempo y que han estado siempre presentes aunque yo no lo estuviera. Especialmente a mis seres más queridos, mi familia, que siempre me han apoyado, desde el principio hasta el final. A mis padres, por enseñarme desde pequeña el valor del esfuerzo y del trabajo diario.

A Pepe, por su dosis de positivismo, su cariño infinito y su apoyo incondicional, sin los cuales difícilmente podría haber finalizado este proyecto. Siempre le estaré agradecida por haberme animado a retomar esta tesis. A mi hija, Gabriela, por darme las fuerzas y ánimo para no desfallecer en el camino.

A Andrea, por creer en mi potencial y ofrecerme la oportunidad de formalizar mi proyecto de tesis. A Silvia por llevar a cabo la maquetación final del trabajo y a José Manuel por sus amenas clases de estadística.

Finalmente, quisiera agradecer al profesorado y alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas, por su colaboración y tiempo dedicado, especialmente a aquellos que considero más que colegas de trabajo y que, de un modo u otro, me han acompañado en mi trayectoria laboral, académica y personal.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
Justificación y relevancia del tema	17
Objetivos de la investigación	18
Estructura de la tesis	19
 PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO	
 CAPÍTULO 1. MODELOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EX- TRANJERAS	
1.0. Introducción	25
1.1. La enseñanza de la lengua extranjera en un mundo cambiante	25
1.2. Cambio de paradigma educativo	27
1.3. Evolución en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras	29
1.3.1. Del debilitamiento de los enfoques tradicionales al desarrollo del enfoque comunicativo	30
1.3.1.1. El enfoque comunicativo	31
1.4. Principales corrientes de pensamiento para explicar el aprendizaje a lo largo del siglo XX	38
1.4.1. Teoría conductista	38
1.4.2. Teoría cognitivista	39
1.4.3. Tipos de constructivismo	41
1.4.3.1. El constructivismo sociocultural y el aprendizaje de lenguas	42
1.4.3.2. El modelo vygotskiano y la autonomía del aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas	43
1.4.4. La teoría del aprendizaje social Bandura	45

CAPÍTULO 2. LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

2.0. Introducción	47
2.1. Orígenes y antecedentes históricos del concepto “autonomía en el aprendizaje”	48
2.2. Definición del término “autonomía del aprendizaje”	50
2.2.1. Precisiones terminológicas	55
2.3. Niveles de autonomía	56
2.4. Dificultades para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje	58
2.5. Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras	60
2.5.1. El papel del profesor	61
2.5.2. El papel del aprendiz	67
2.5.3. Motivación	72
2.5.4. El papel de la evaluación	77
2.5.4.1. Assessment, evaluation and testing	77
2.5.4.2. La importancia del self-assessment y peer-assessment en el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera	80
2.5.4.3. Diferentes herramientas para practicar la autoevaluación y coevaluación	85
2.6. Propuestas metodológicas	87
2.6.1. Aprender a aprender	88
2.6.1.1. Formación del aprendiz	91
2.6.2. Estrategias de aprendizaje	96
2.6.2.1. Origen y definición del término	96
2.6.2.2. Taxonomía de estrategias de aprendizaje	101
2.6.2.3. Importancia de las estrategias de aprendizaje en el proceso de aprendizaje de la lengua	105

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIONES SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE Y OTROS ASPECTOS RELACIONADOS CON LA AUTONOMÍA

3.0. Introducción	111
3.1. Percepción del profesorado	111
3.1.1. Aproximación al concepto de percepción	112
3.1.2. Las “percepciones del profesorado” como claves en investigación educativa	113
3.2. Investigaciones sobre la autonomía en el aprendizaje de	

lenguas extranjeras en diferentes contextos	123
3.2.1. Investigaciones en torno al papel del profesor en el aula de LE que da cabida al fomento de la autonomía del aprendizaje	125
3.2.2. Prácticas llevadas a cabo para fomentar la autonomía en el aprendiente de LE	126
3.2.3. Investigaciones en estrategias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras	129
3.2.4. Formación estratégica para fomentar la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras	132

CAPÍTULO 4. LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

4.0. Introducción	137
4.1. Historia de las EE.OO.II.	137
4.2. Nuevo Plan de Estudios de las EE.OO.II.	139
4.3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) y su conexión con las EE.OO.II.	143
4.4. El uso del Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) en las EE.OO.II.	147
4.4.1. Algunas medidas para fomentar la autonomía en el aprendizaje y el uso del Portafolio Europeo de las Lenguas en el aula.	149

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.0. Introducción	155
5.1. Contexto del estudio: pensamiento del profesor	156
5.2. Diseño de la investigación	159
5.3. Instrumentos para la recogida de datos	163
5.3.1. El cuestionario	163
5.3.1.1. Proceso de construcción y administración del cuestionario	165
5.3.2. La entrevista cualitativa en nuestra investigación	172
5.3.2.1. Procedimientos de análisis de las entrevistas en nuestra investigación	173
5.4. El procesamiento de la información desde la triangulación	175
5.5. Selección y cálculo de las muestras	178
5.5.1. Selección de la muestra del profesorado y recogida de datos	179

5.5.2. Selección de la muestra del alumnado y recogida de datos	181
5.5.3. Representatividad de las muestras del profesorado	181
5.5.4. Representatividad de las muestras del alumnado	182

CAPÍTULO 6. ESTUDIO DE LA COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

6.0. Introducción	185
6.1. Análisis descriptivo de población objeto de estudio: profesorado	185
6.2. Estudio descriptivo de la muestra del cuestionario dirigido al profesorado	186
6.3. Análisis descriptivo del alumnado matriculado en Enseñanza de idiomas oficial modalidad presencial	192
6.4. Caracterización de la muestra del alumnado matriculado en Enseñanza de idiomas oficial modalidad presencial	193

CAPÍTULO 7. CATEGORIZACIÓN EN EL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

7.0. Introducción	197
7.1. Análisis Factorial Exploratorio	197
7.1.1. Agrupación de los ítems y análisis factorial	203
7.1.1.1. Fiabilidad de los componentes	221
7.2. Descripción de la versión definitiva del cuestionario	223

CAPÍTULO 8. EXPOSICIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS CON EL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

8.0. Introducción	231
8.1. Análisis pormenorizado univariable del grupo 1. Definición	232
8.1.1. Representación gráfica y análisis univariable: a) perspectiva social	232
8.1.2. Representación gráfica y análisis univariable: b) perspectiva técnica	252
8.1.3. Representación gráfica y análisis univariable: c) perspectiva psicológica	259
8.1.4. Representación gráfica y análisis univariable: d) perspectiva política	266
8.1.5. Representación gráfica de la relación entre los subcomponentes del grupo 1	271
8.2. Análisis pormenorizado univariable del grupo 2. Relación entre “aprendiente autónomo” y “éxito en el aprendizaje de LE”	273
8.3. Análisis pormenorizado del grupo 3. Factores que influyen en el grado de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje	277

8.3.1. Representación gráfica y análisis univariable en relación a la edad	277
8.3.2. Representación gráfica y análisis univariable en relación con el nivel	283
8.4. Análisis pormenorizado del grupo 4. Aprendientes autónomos	288
8.5. Análisis pormenorizado del grupo 5. Implementación autonomía en el aprendizaje	290

CAPÍTULO 9. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO: EXPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS CON EL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

9.0. Introducción	293
9.1. Componente 1: Decisiones en las que el alumnado podría involucrarse	293
9.2. Componente 2: Capacidades que los alumnos desearían tener	297

CAPÍTULO 10. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

10.0. Introducción	305
10.1. ¿Qué significa la “autonomía en el aprendizaje” para profesores de lenguas extranjeras en las EE.OO.II. de Málaga?	305
10.2 ¿La autonomía en el aprendizaje contribuye al aprendizaje de una segunda lengua?	320
10.3 ¿La autonomía en el aprendizaje puede verse afectada por factores como la edad o el nivel de usuario de la lengua?	321
10.4 ¿Es el alumnado de las EE.OO.II. de Málaga autónomo?, si es así ¿hasta qué punto?	323
10.5 ¿Promueve el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga la autonomía en el aprendizaje? Si es así ¿hasta qué punto?	329

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

11.0. Introducción	337
11.1. Conclusiones derivadas de la pregunta 1: ¿Qué significa la “autonomía en el aprendizaje” para profesores de lenguas extranjeras en las EE.OO.II. de Málaga?	337
11.2. Conclusiones derivadas de la pregunta 2: ¿La autonomía en el aprendizaje contribuye al aprendizaje de una segunda lengua?	338
11.3. Conclusiones derivadas de la pregunta 3: ¿La autonomía en el aprendizaje	

puede verse afectada por factores como la edad o el nivel de usuario de la lengua?	338
11.4. Conclusiones derivadas de la pregunta 4: ¿Es el alumnado de las EE.OO.II. de Málaga autónomo?, si es así ¿hasta qué punto?	339
11.5. Conclusiones derivadas de la pregunta 5: ¿Promueve el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga la autonomía en el aprendizaje? Si es así ¿hasta qué punto?	340
 BIBLIOGRAFÍA	 343
 ANEXOS	 383
ANEXO 1.CUESTIONARIO DEFINITIVO PARA EL PROFESORADO	385
ANEXO 2. CUESTIONARIO DEFINITIVO PARA EL ALUMNADO	395
ANEXO 3. HOJA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA	403
ANEXO 4. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	409
ANEXO 5. CUESTIONARIO ORIGINAL PARA EL PROFESORADO	429



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

Justificación y relevancia del tema

Que los profesores somos todos diferentes, en nuestro *modus operandi*, prioridades y creencias, es algo comúnmente aceptado; que no existe un concepto como *la* clase, pues todos los conjuntos de aprendientes presentan una serie de características que los hacen únicos, también; que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, ni las mismas cosas, incluso habiendo asistido a la misma clase (Montijano, 2005), también; éste es, indudablemente, el principal problema al que ha de hacer frente el profesorado, pues ante el reconocimiento actual generalizado de que no existe *una* única manera de afrontar el aprendizaje, tampoco tiene sentido plantear *una* única fórmula de actuación docente universalmente válida y efectiva. De hecho, los docentes son más conscientes de que el planteamiento profesional de antaño (donde el profesor era considerado única “fuente de conocimientos”), está siendo superado y está empezando a reconocer que su papel, junto a sus alumnos, tiene que ver con la facilitación del aprendizaje: el de cada uno, a su ritmo, con su estilo de aprender marcado por variables de diversa índole.

Es a la luz de estas consideraciones como surgen y empiezan a tomar auge nociones tales como la “autonomía en el aprendizaje”, “enseñar a aprender” o el concepto del “buen aprendiz”. De hecho, así lo corroboran los trabajos realizados en esta área que tratan de explicar, por ejemplo, qué es la autonomía en el aprendizaje (Dickinson, 1987; Holec, 1981; Littel, 1991, 1995; Dam, 1995; Jiménez, Lamb y Vieira, 2007), la base lógica para su implementación (Cotterall, 1995; Camilleri, 2007; Palfreyman, 2003), así como las implicaciones en la enseñanza y aprendizaje del idioma (Ellis y Sinclair, 1989; Little, 1996; Lowes y Traget, 1998; Scharle y Szabó, 2000; Benson, 2001). Sin dejar de lado las concepciones de que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje mejora la cualidad del aprendizaje de lenguas extranjeras, promueve sociedades democráticas y prepara a los individuos para un aprendizaje a lo largo de toda la vida (*long-life learning*), tanto fuera como dentro del aula (Holec, 1988; Trim, 1988; Benson, 2001).

Como adelantamos unas líneas más arriba, la noción de autonomía en el aprendizaje ha traído consigo un cambio de roles en el aula, donde se requiere que el aprendiente tenga un papel

más activo y se responsabilice sobre su propio proceso de aprendizaje con la ayuda del profesor, que lo va a guiar a lo largo de dichos procesos para que se convierta en un aprendiente más independiente, tanto fuera, como dentro del aula. La presencia del profesor y de los compañeros de clase es esencial en un contexto donde el enfoque comunicativo es aplicable; de este modo, la autonomía en el aprendizaje puede llegar a desarrollarse mediante trabajos en grupos que van a permitir alcanzar los objetivos de aprendizaje y construir un sentido de interdependencia entre ellos (Little, 1991; Littlewood, 1999; Benson, 2001, Yildirim, 2008).

Teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje autónomo, los profesores debemos comenzar a fomentar dicha autonomía lo antes posible en el contexto del aula: “the role of the teacher is central to the development of learner autonomy” (Al Asmari, 2013, p. 1).

Teóricamente parece una tarea fácil, pero en realidad la aplicación y las implicaciones pueden variar dependiendo del contexto. Un conocimiento de las percepciones de los profesores puede servir de guía para desarrollar currículos, materiales, prácticas en el aula e incluso formación del profesorado (Little, 1995; Ho y Crookall, 1995; Scharle y Szabo, 2000; Chan, 2003; Borg y Al Busaidi, 2012; Shahsavari, 2014). Sin embargo, poca atención ha recibido el campo de las percepciones y creencias del profesorado con respecto a estas consideraciones hasta ahora expuesta.

El presente trabajo que exponemos a continuación, persigue minimizar esta diferencia latente en la literatura sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante el conocimiento de las percepciones del profesorado, pues, como Borg y Al Busaidi (2012, p. 3) señalan en la siguiente cita, “this is a significant gap given the influence that teachers’ beliefs have on how they teach, and, of particular interest here, on whether and how they seek to promote learner autonomy”.

Las consideraciones expuestas nos han llevado a plantear como línea principal de esta investigación las percepciones y prácticas del profesorado de lenguas extranjeras sobre la autonomía en el aprendizaje. Hasta el momento, son escasos los estudios en nuestro país que se han centrado en el estudio de tales percepciones y prácticas de los docentes; entendemos, en consecuencia, que la presente tesis puede arrojar luz en un área de investigación apenas estudiada hasta la fecha.

Objetivos de la investigación

Con la intención de abordar la problemática referida, se determinó como objetivo general del estudio conocer las creencias del profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Málaga

con respecto a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dicho en otras palabras, este trabajo busca describir las disposiciones teóricas del profesorado de las EE.OO.II. sobre la autonomía en el aprendizaje y conocer sus puntos de vistas acerca de la viabilidad de fomentarla en la práctica.

Partiendo de este objetivo general, las preguntas de investigación que guían el desarrollo de la presente investigación son las siguientes:

1. ¿Qué significa la “autonomía en el aprendizaje” para el profesorado de lenguas extranjeras en las EE.OO.II. de Málaga?
2. ¿Contribuye la autonomía por parte del aprendiente al aprendizaje de una segunda lengua?
3. ¿Puede la autonomía en el aprendizaje verse afectada por la edad o el nivel del usuario de la lengua?
4. ¿Es el alumnado de las EE.OO.II. de Málaga autónomo?, si es así ¿hasta qué punto?
5. ¿Promueve el profesorado de las EE.OO.II. la autonomía en el aprendizaje entre sus alumnos? Si es así ¿hasta qué punto?

Estructura de la tesis

El presente trabajo se divide en dos bloques claramente diferenciados; una primera parte donde incluimos aquellos capítulos dedicados a la revisión literaria en el campo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la percepción del profesorado en este ámbito, en aras a proporcionar un contexto y una justificación de nuestra investigación. Por otro lado, en la segunda parte, detallamos la metodología que hemos seguido en este estudio, así como los datos descriptivos, los resultados y la interpretación de estos. Por último, incluimos nuestras conclusiones derivadas de los resultados.

A modo de adelanto, exponemos un resumen de cada título que hemos ido incorporando a lo largo de nuestro trabajo. El primer capítulo expone la evolución que ha experimentado el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y una descripción de las principales corrientes educativas que tuvieron lugar en el siglo XX hasta llegar a nuestros días.

En el capítulo segundo realizaremos una aproximación al concepto de “autonomía del aprendizaje”, aunque comenzamos con una descripción sucinta acerca de los orígenes y antece-

dentes históricos del término para situarlo en un contexto determinado y así llegar a definir qué se entiende por autonomía del aprendizaje en la actualidad. Además, haremos hincapié en diversos aspectos que la literatura ha estudiado, como los distintos niveles de autonomía o las restricciones al desarrollo de la misma. En este capítulo, también analizaremos el papel del profesor y el papel del aprendiente, por su implicación inmediata en el proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo de una lengua. Después se van a considerar otras implicaciones pedagógicas que surgen al adoptar un enfoque metodológico fundamentado en la autonomía del aprendizaje, como, por ejemplo, la participación, la motivación, la actitud del aprendiente, la idea de la responsabilidad compartida ante el aprendizaje, el papel del feedback o las relaciones, entre otros.

En el capítulo tercero, dejamos a un lado el planteamiento teórico sobre la autonomía en el aprendizaje para centrarnos en la recopilación de las principales investigaciones que analizan la percepción del profesorado con respecto a este campo, así como en aquellas intervenciones educativas en el aula con el objetivo de facilitar la autonomía en el aprendizaje y concienciar al aprendiente sobre el desarrollo de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

El capítulo cuarto va a contextualizar las escuelas oficiales de idiomas, a nivel europeo, nacional y regional en aras de una mejor comprensión de aquellos aspectos históricos, socioculturales, políticos y legislativos que conciernen a esta institución. Dado que nuestro trabajo se realiza en Andalucía, profundizaremos en el papel de las EE.OO.II. en este contexto regional.

En el capítulo quinto, iniciamos la segunda parte del trabajo, donde en primer lugar, analizaremos conceptos básicos sobre estudios experimentales en el área de las ciencias sociales y, posteriormente, nos centraremos en la descripción de las bases metodológicas de este estudio empírico, a saber: las fases de investigación, los instrumentos de recogida de datos, el proceso de elaboración y la distribución de la herramienta de medida.

En el capítulo sexto describiremos la distribución de la muestra del profesorado de la EE.OO.II. de Málaga, por un lado, y la del alumnado de estos centros, por otro lado.

En el capítulo séptimo, explicaremos el proceso de categorización que hemos llevado a cabo para poder proceder con el análisis y la interpretación de datos. Tras realizar esto, presentamos detalladamente el análisis estadístico realizado sobre los datos en el capítulo octavo, que es la aportación fundamental de nuestro trabajo, ya que se concentra en un análisis univariable de las respuestas dadas a cada uno de los ítems, lo que nos permite una primera aproximación a los datos del profesorado que ha participado en esta investigación. También se incluye la correspondiente representación gráfica de estos estadísticos y porcentajes de profesores que se inclinan por cada una de las opciones.

El análisis descriptivo de los datos proporcionados por los estudiantes que han participado en esta investigación, lo presentamos en el capítulo noveno.

El capítulo décimo presenta la interpretación de los resultados en función de los objetivos específicos que nos proponíamos estudiar.

Finalmente, en el capítulo undécimo se exponen las conclusiones que se han extraído en referencia al tema estudiado.

El trabajo se cierra con las referencias bibliográficas consultadas y con los anexos que se han considerado oportunos para complementar el contenido expuesto en el estudio. En los anexos I, II y III se presentan los instrumentos de recogida de datos elaborados para la investigación, en el anexo IV se exponen las transcripciones de las entrevistas realizadas. El anexo V es el cuestionario original.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 1

MÓDELOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.0. Introducción

En este capítulo vamos a describir la evolución que ha experimentado el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En primer lugar, discutiremos el mundo cambiante en el que se sitúa la enseñanza de idiomas. Seguidamente pasamos a describir el cambio de paradigma que tuvo lugar a finales del siglo XX, haciendo especial hincapié en los aspectos que aluden a la enseñanza de lenguas extranjeras. Presentaremos, también, un análisis breve de la evolución de la metodología en la enseñanza de las lenguas extranjeras, prestando especial atención al enfoque comunicativo como referente esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, analizaremos también, de manera sucinta, una descripción de las principales corrientes educativas que tuvieron lugar en el siglo XX hasta llegar a nuestros días. Aquí, nos centraremos en la corriente educativa denominada constructivismo, así como en algunas variantes en las que se ha ido desarrollando, como pueden ser el constructivismo psicológico y el constructivismo.

1.1. La enseñanza de la lengua extranjera en un mundo cambiante

La sociedad experimenta constantes transformaciones que afectan a diferentes áreas de la actividad humana. Actualmente vivimos en una época denominada “la sociedad del conocimiento”, tal como acuñó Bell en 1960. En este mundo, donde predominan los órdenes económicos, políticos y sociales, la globalización emerge como un fenómeno cada vez más visible, y el estatus social se mide en relación a las posesiones materiales, mientras que los intereses financieros parecen prevalecer por encima de los valores humanos o el nivel cultural de las personas. Por otro lado, las investigaciones y numerosos avances tecnológicos y científicos han hecho que la información esté presente en cualquier parte del mundo, derribando las barreras del tiempo y del espacio, y creando asimismo brechas muy significativas entre el mundo desarrollado y el subde-

sarrollado. Torres (2005) señala que en esta sociedad todo está predispuesto a sufrir continuos cambios e innovaciones que pueden modificar diversos aspectos de nuestra vida. Lo que hoy está en boga mañana puede caer en desuso. Las instituciones educativas no escapan a estos cambios y deben realizar enormes esfuerzos, de diversa índole, para adaptarse a las nuevas situaciones que le plantea la sociedad. Del mismo modo, el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha recorrido un camino, en el que se ha ido alimentando de numerosos conceptos e ideas provenientes de otras disciplinas y ámbitos de estudios (López y Encabo, 2000). Todo esto, junto con el creciente interés en el aprendizaje de idiomas extranjeros, promovido por el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, ha hecho que el siglo XXI se caracterice por la búsqueda de modelos pedagógicos que consigan una efectividad cada vez mayor. Solamente si conseguimos enseñar eficazmente, conseguiremos alcanzar parte de esta globalización lingüística que ya se encuentra recogida.

En este contexto, la consideración de la lengua inglesa como *lingua franca* mundial es algo muy ampliamente aceptado. Según MacArthur (2002, p. 2), el idioma inglés se clasifica en tres modos atendiendo a su proyección universal. El primero, *World English*, incluye todo un abanico de usos posibles de ese idioma, desde el académico y diplomático, hasta las variedades regionales. El segundo, *International English*, incluye, por un lado, el inglés estándar reconocido mundialmente, y por otro lado, las variedades del inglés con un denominador común de uso en el mundo de los negocios, tanto por hablantes nativos, como por no nativos. Y el tercero, *Global English*, se corresponde con la globalización económica, es decir, con factores sociopolíticos y económicos a nivel mundial. Esta cantidad de calificativos tienen repercusiones (o debería tenerlas) a la hora de abordar la enseñanza de la lengua inglesa desde una perspectiva funcional, en la que el idioma se convierte en un instrumento de comunicación más que en un símbolo de identificación nacional (Erling, 2005, p. 40), pues hoy en día la comunicación en inglés no siempre tiene lugar entre hablantes nativos y, además, el inglés ya no se considera “tied to one place, culture or people” (Erling 2005, pp. 42-43). Autoras como Jenkins (2000) o Seidlhofer (2001) defienden este uso del inglés como *lingua franca*, sugiriendo que las normas del inglés no deberían basarse en estándares lingüísticos nacionales específicos, dado que depender de estas normas (de la lengua materna) no garantiza una comunicación efectiva. De este modo, la importancia otorgada durante siglos al conocimiento lingüístico queda relegada al valor que se le concede a una comunicación inteligible y eficaz. Por lo que comienza a darse más importancia a las variaciones lingüísticas (condicionadas por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual, o histórico) como un fenómeno natural del uso de la lengua. Es decir, la lingüística empieza a interesarse por lo que se ha denominado la comunidad de habla, en otras palabras, por el uso real de la lengua por parte de una comunidad. Ya no se consideraba suficiente para comunicarse conseguir una adecuación lingüística, sino que también se considera necesario adaptarse a unas reglas comunicativas y conseguir una adecuación sociocultural tomando como modelo la cultura del hablante nativo (Miquel, 2004). La manera en la que los hablantes hacen uso de una lengua no es uniforme, sino que va a depender de sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en el que

están participando.

Montijano (2004, p. 75) señala que el aprendizaje de una lengua se encontraría sesgado si únicamente nos centráramos en el estudio de las estructuras lingüísticas, el conocimiento del vocabulario y los rasgos fonéticos. Para esta autora, adquirir una lengua supone, además, aprender a comunicarse eficaz y efectivamente.

En otras palabras, lo que importa es el mensaje y no la memorización de reglas gramaticales, nociones o funciones aisladas. Se persigue el fomento de la “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), la cual analizaremos junto con el enfoque comunicativo cuando tratemos la evolución de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En definitiva, la incursión de la lengua inglesa como idioma global ha ocasionado la decadencia del modelo tradicional de enseñanza, que al no promover la interacción, no permitía aprender la dimensión comunicativa. De hecho, actualmente la lengua inglesa está empezando a considerarse un elemento esencial en la educación básica y, como resultado, su estatus como disciplina aislada está pasando a un segundo plano, así lo constata la creciente demanda de acreditación de cierto nivel de competencia comunicativa en inglés, requisito indispensable de acceso a universidades y no una cualificación de salida al finalizar los grados universitarios. (Durán, 2013, p. 309). Tal acreditación también es requisito en España para profesores que impartan clases en centros embarcados en proyectos bilingües. En 2005, la Junta de Andalucía aprobó el Plan de fomento del Plurilingüismo, que posibilitó comenzar un proyecto bilingüe con carácter experimental. En la actualidad, dicho proyecto se ha extendido y son un número muy significativo los centros escolares que imparten materias totalmente en inglés o bien parcialmente, mediante la selección de vocabulario específico de la asignatura en cuestión o de rutinas de aula (Reilly y Medrano, 2009, p. 61; Dobson, Pérez y Johnstone, 2010, pp. 12-13).

Junto con el desarrollo de este nuevo paradigma fundamentado en la visión de la lengua como vehículo de comunicación, el campo de la enseñanza de lenguas también ha observado una preocupación por los procesos cognitivos que buscan una mejor comprensión del aprendizaje de lenguas y una perspectiva humanista que posiciona al alumno en el centro de las decisiones que se han de tomar durante el procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.2. Cambio de paradigma educativo

La enseñanza de lenguas experimentó un cambio de paradigma a finales del siglo XX, que según Beghadid se ha iniciado alrededor de dos principios fundamentales: “la concepción de la lengua en relación con su uso, y la nueva posición del alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (2013, p. 119). A estos dos principios fundamentales añadimos un tercero relacionado con el papel del profesor.

- 1) El primer principio, al cual ya nos hemos referido en el apartado anterior, se centra en una nueva concepción de la lengua, cuyo estudio va ligado a las condiciones de producción y recepción. El objeto de estudio es la lengua en contexto, es decir, la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje, ya que el significado proviene del uso. Aquí la lengua se considera un instrumento que facilita la comunicación entre los usuarios y, por tanto, se debe aprender con el fin de poder usarla potencialmente en la vida real. Estamos ante una visión más comunicativa, más contextual que ideal, más funcional que formal, más textual que oracional. (Diccionario de Términos clave de ELE).
- 2) Paralelamente, el segundo principio que plantea Beghadid (op. cit.), posiciona al aprendiente en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como consecuencia, encontramos un mayor interés por el individuo, sus intereses, necesidades, experiencias pasadas, expectativas y potencial, por parte del profesorado. En este entorno, el aprendiente ya no es el mero receptor de la enseñanza, sino que pasa a ser agente en su proceso de aprendizaje, es el que mejor conoce sus objetivos, que están directamente unidos a sus intereses y necesidades. Dado este papel agente, el aprendiente debe desarrollar una capacidad individual de reflexión sobre qué y cómo ha aprendido (Holec, 1981; Dickinson, 1987; Montijano, 2005; O'Neill y McMahon, 2005; López y Encabo, 2013). Sus conclusiones le ayudarán a precisar su aprendizaje (forma y contenido) en un futuro. Desarrollando esta capacidad, se desarrolla la autonomía de aprendizaje, principal objetivo de enfoques que se centran en el aprendiente (Holec, 1980; Little, 1990; Scharle y Szabó, 2000; Dam, 2003; Carter, 2006).
- 3) Otro cambio que también se produce con esta revolución pedagógica es el papel del profesor, que pasa a ser considerado como facilitador del proceso de aprendizaje más que un mero transmisor de conocimientos, o instructor. (Holec, 1981; Little, 1995; Dam, Little, Smith, y Katsura, 1998; Navarro, 2003, 2005a, 2005b, 2010). Ya no basta simplemente con presentar y hacer a los aprendientes practicar ejercicios del sistema de la lengua que quieren aprender, considerando, casi exclusivamente, su perspectiva estructural.

En efecto, investigaciones sobre la adquisición de lenguas recogen que otros factores como la interacción (Long, 1985; Long y Porter, 1985; Porter, 1986; Pica, Holliday, Lewis y Morgenthaler, 1989) o la variedad de input (Donato, 1994; Krashen, 1982; Long, 1983) favorecen el aprendizaje de dicha lengua, dándose la adquisición de forma más natural (Donato, 1994; Krashen y Terrell, 1983; Long, 1983). Además, la presencia del error se considera como una condición sine qua non dentro del proceso de aprendizaje, no como un castigo, (Corder, 1967; Lyster y Ranta, 1997; Lightbown y Spada, 1999; López, Encabo, Iseni y Clarckson, 2008), ya que la lengua se interioriza gradualmente. No podemos pasar por alto, aquí, la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982), la cual postula que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite o impide y bloquea la entrada de información para alcanzar una

comprensión y la adquisición del idioma. Así, cuanto más alto sea el filtro afectivo (mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación) las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje serán más altas. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Dentro del estudio del filtro afectivo, Krashen incluye aspectos como la motivación, la actitud, la ansiedad y la autoconfianza, describiendo cómo actúan (positiva o negativamente) en la adquisición de una segunda lengua.

Hasta los años 70, el enfoque predominante era el denominado el enfoque sintético (Little, 1989), la lengua se divide en partes más pequeñas formando unidades de aprendizaje. Uno de los principales problemas que presenta este enfoque es que se tiende a separar el proceso de aprendizaje de los objetivos de los aprendientes, lo cual hace pensar que la lengua puede ser usada con propósitos comunicativos sólo cuando se domine completamente su gramática. Por otro lado, a partir de la década de los 70 empezaría a desarrollarse el enfoque analítico, más orientado a la organización del contenido de la lengua en torno a diversas unidades, tales como las funciones comunicativas, temas, situaciones, de tal manera que el aprendiente se va a enfrentar a fragmentos de comunicación susceptibles de ser analizados y trabajados por él mismo para así crear sus propios repertorios de lengua, de comunicación. Dado que se centra en el proceso individual de aprendizaje, este enfoque sitúa al aprendiente, y no al proceso, en el centro de aprendizaje.

1.3. Evolución en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras

La enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha sido un tema de interés (Bestard, 1994; Howatt, 1984; Richards y Rodgers, 1986), lo cual queda reflejado en el grado de actividad tan intenso en la evolución de los métodos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo esta evolución no ha tenido lugar de una forma progresiva, ni paralela en todo el mundo. Estos métodos están relacionados con distintas corrientes psicológicas y lingüísticas que han ido surgiendo y desarrollándose en el último cuarto del siglo XX, como consecuencia del cambio de paradigma anteriormente mencionado, en el que el aprendiente pasa a considerarse el centro del aprendizaje. La siguiente línea del tiempo de TJ Taylor¹ refleja la evolución y los cambios que la metodología de las lenguas extranjeras ha sufrido en los últimos siglos. Tal como podemos observar en la figura 1, el enfoque comunicativo es la culminación de toda una evolución en la manera de enseñar lenguas extranjeras, tras la continua ineficacia de los métodos predecesores. Es por ello que, en este trabajo, nos centraremos con más detalle en el enfoque comunicativo, con todas sus bases teóricas, pero antes de eso, queremos describir, de manera sucinta, un panorama histórico, presentando los métodos y enfoques que han anticipado su aparición y que tuvieron mayor repercusión en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras de los siglos XIX y XX.

¹ TJ Taylor, founded in 2003, is a language school that specialises in corporate training and language courses for managers and professionals

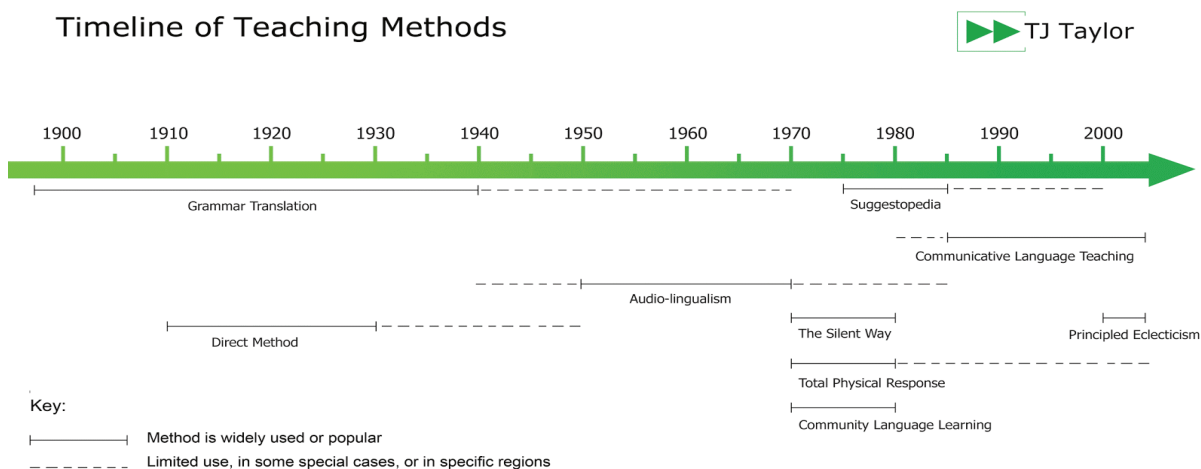


Figura 1: línea del tiempo que recoge la evolución de la metodología en la enseñanza de idiomas según TJ Taylor.

1.3.1. Del debilitamiento de los enfoques tradicionales al desarrollo del enfoque comunicativo

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, diversas concepciones metodológicas, métodos y enfoques han ido apareciendo como resultado del interés de los didactas por estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como queda reflejado en la línea del tiempo, mostrada anteriormente, esta evolución metodológica no ha sido lineal. De hecho, algunas corrientes metodológicas se han superpuesto en el tiempo y otras muy diferentes han compartido y comparten un mismo periodo.

El método de gramática Traducción se desarrolló en el siglo XIX. Este método, que se deriva de la enseñanza del latín y otras lenguas clásicas, toma la gramática y el conocimiento de sus reglas como base para la enseñanza.

A finales del siglo XIX, tras la publicación de un escrito de Viëtor, titulado: “La enseñanza de idiomas tiene que cambiar”, comienza a desarrollarse el Método Directo, el cual defendía una enseñanza en la propia lengua extranjera, primando, por tanto, la lengua oral. Según Beghadid (2013), este método inició el camino hacia la didáctica de las lenguas extranjeras, por los cambios que supuso. Sin embargo, este método seguía mostrando ineficiencias, por ejemplo, no mencionaba la confrontación de los dos sistemas lingüísticos, es decir, el aprendiente y la lengua extranjera y, además, era difícil de implementar en sistemas públicos con un gran número de alumnado y pocos profesores nativos.

Después de la segunda guerra mundial, aparecen otras corrientes metodológicas: el Mé-

todo Audiolingual, en EE. UU. y el Audiovisual en Francia, además de la variante británica del audiolingualismo: “el enfoque situacional”, que defiende la idea de presentar primero aquellos elementos léxicos de la lengua, que posteriormente se trabajarán en el texto. Además, la presentación debería relacionarse con situaciones de clase que permitirán afianzar el significado del nuevo elemento introducido. Aquí, se daba mayor prioridad a la forma, o a las estructuras lingüísticas, que al uso de la lengua. La práctica oral se reducía a una tarea mecánica y artificial para fijar estructuras gramaticales y vocabulario. Pronto apareció la crítica a este método (estructural-situacional) para las enseñanzas de lenguas por no mostrar los resultados esperados, ya que era muy difícil transferir lo aprendido en clase a situaciones de comunicación real.

Según Bérard (1995), ésta crítica da lugar al desarrollo del enfoque comunicativo, cuyo propósito fundamental establecer la comunicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, teniendo en cuenta las necesidades del alumno para así especificar las destrezas que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), mediante el uso de documentos auténticos de la vida cotidiana o adaptados para conseguir que la adquisición de la lengua sea eficaz, pues el aprendiente aplicará el conocimiento adquirido en contextos reales haciendo uso considerado de los códigos socio-culturales (Breen y Candlin, 1980; Littlewood, 1981; Allwright, 1991; Bérard, 1995; Johnson y Johnson, 1998; Encabo y López, 2002; Richards y Rodgers, 2003; Melero, 2004; Carbonell, 2008; López y Encabo, 2013).

1.3.1.1. *El enfoque comunicativo*

Beghadid (2013), señala que no debemos considerar el enfoque comunicativo como el sustituto de los métodos que predominaron hasta su desarrollo. Afirma este autor, que el enfoque comunicativo no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos (o aproximaciones metodológicas previas), que se han ido aplicando hasta su aparición y los recoge con el fin de optimizarlos de manera ecléctica.

La gran repercusión del enfoque comunicativo, en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en las últimas décadas, queda reflejado en las numerosas publicaciones de libros, revistas, o documentos vinculados a la enseñanza de lenguas, que de forma explícita o implícitamente tratan el enfoque comunicativo. Por tanto, no cabe duda, que el tema del enfoque comunicativo es muy inmenso, y para tratarlo satisfactoriamente necesitaríamos libros. Aquí, únicamente presentamos un resumen de sus principios fundamentales, comenzando por su nacimiento, que fue consecuencia de algunos hechos que exponemos a continuación:

En Estados Unidos, Noam Chomsky, con sus trabajos *Syntactic Structure* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), establece las bases de la lingüística generativa transformacional, describiendo y clasificando las estructuras de la lengua. Además, introduce el concepto de competencia (conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua) en oposición al concepto

de actuación (el uso real de la lengua en situaciones concretas).

David Hymes (1972), en respuesta a este enfoque chomskiano, propuso el concepto de competencia comunicativa, que defiende la idea de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. La lingüística no puede ignorar las reglas de uso en la comunicación, saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”, sin éstas, las reglas gramaticales sería inútiles.

Diferentes modelos de competencia comunicativa se han ido desarrollando gracias contribuciones del cognitivismo y la pragmática. Según los autores que analizan dichos modelos (Byram, 1997; Oliveras, 2000; Cenoz 2004), podemos destacar cuatro modelos.

El modelo usado más ampliamente para describir los componentes de la competencia comunicativa es el propuesto por Canale y Swain (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983), el cual distingue entre competencia gramatical (lingüística), sociolingüística, discursiva y estratégica.

La competencia gramatical es aquella que está relacionada con el dominio del código lingüístico, ya sea verbal o no verbal. Aquí se engloban características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. La competencia sociolingüística permite comprender y producir los enunciados de forma adecuada al contexto de la comunicación y está determinado por reglas socioculturales, en otras palabras, consiste en la adecuación pragmática. La competencia discursiva, por su parte, está relacionada con los mecanismos (cohesión y coherencia) en los que las formas gramaticales y los significados se interrelacionan generando un texto global, ya sea oral o escrito. Por último, la competencia estratégica se refiere a la capacidad de utilizar recursos verbales como no verbales con el fin de conseguir una comunicación más efectiva, sustituyendo los fallos que pudieran surgir o derivarse por falta de conocimientos lingüísticos o por otras condiciones (distorsiones del sonido, ruido ambiental, etc.) que limitan la comunicación.

Para Van Ek (1984), competencia comunicativa se divide en seis componentes: Competencia lingüística (similar a la competencia gramatical de Canale y Swain), competencia sociolingüística (relación entre los signos lingüísticos y el significado contextual, similar a la competencia sociolingüística de Canale y Swain), competencia discursiva, competencia estratégica (cada una de ellas presentan similitudes con las que reciben el mismo nombre en el modelo de Canale y Swain), competencia sociocultural (definida como cierto grado de familiarización con el contexto sociocultural en que está situada una lengua, y que implica un marco de referencia particular), y competencia social (definida como el deseo y la habilidad de interaccionar con otros, implicando motivación, actitud, autoconfianza, empatía y la habilidad de manejar situaciones sociales).

Bachman (1987), por su parte, establece que la competencia lingüística está compuesta por la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa se compone de competencia gramatical y competencia textual, similares a la competencia gra-

matical y la competencia discursiva de Canale y Swain. La competencia pragmática consta de competencia ilocutiva (relación entre los enunciados y las intenciones del emisor) y competencia sociolingüística (reglas socioculturales que definen qué enunciados son apropiados a diferentes situaciones). Por otro lado, el modelo de Bachman (1990) es diferente en cuanto la competencia estratégica aparece en el uso de la lengua como un componente externo al que él denomina competencia lingüística (que realmente coincide con lo que la mayor parte de los autores denominan competencia comunicativa).

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) establecen cinco componentes de la competencia comunicativa: competencia discursiva, competencia lingüística, competencia accional (similar a la competencia ilocutiva de Bachman), competencia sociocultural (similar a la competencia sociolingüística de los otros modelos, pero más detallada) y competencia estratégica.

A modo de resumen, incluimos la siguiente tabla que recoge, de manera más visual, los cuatro modelos de competencia comunicativa a los que acabamos de hacer referencia.

MODELOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Canale y Swain (1980)	van Ek (1984)	Bachman (1987) Bachman y Palmer (1996)	Celce-Murcia <i>et al.</i> (1995)
Competencia gramatical	Competencia lingüística	Competencia gramatical (parte de la competencia organizativa)	Competencia lingüística
Competencia discursiva	Competencia discursiva	Competencia textual (parte de la competencia organizativa)	Competencia discursiva
Competencia sociolingüística	Competencia sociolingüística	Competencia sociolingüística (parte de la competencia organizativa)	Competencia sociocultural
		Competencia ilocutiva (parte de la competencia organizativa)	Competencia accional
Competencia estratégica	Competencia estratégica	Competencia estratégica	Competencia estratégica
	Competencia sociocultural		
	Competencia social	Mecanismos psicológicos	

Figura 2: subcompetencias en los modelos de competencia comunicativa. Valls Campá (2009, p. 12).

Una nueva configuración de los componentes de la competencia comunicativa tuvo lugar en el año 2002 con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (en adelante MCER). Este documento recoge tres competencias: lingüística, sociolingüística y pragmática, que a su vez están formadas cada una de ellas por conocimientos, destrezas y habilidades. Así, la competencia lingüística incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. En cuanto a la competencia sociolingüística, ésta se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Finalmente, la competencia pragmática tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (MCER 2002, pp. 24- 25).

El MCER, por su parte, también pone énfasis en alcanzar una competencia intercultural (Buttjes y Byram, 1991; Byram 1997, Byram y Risager 1999; Byram y Fleming 2001, Kramsch, 1993, 1998 y 2001; Sercu, 2005; López, Encabo y Jerez, 2012), es decir, pretende conseguir una implicación cultural de cada uno de los individuos que participan en el aula, desarrollando el interés por las diferentes culturas y el respeto y tolerancia hacia las diferencias encontradas en ellas.

El mismo año que se publicó el MCER, se inició un estudio sobre la enseñanza de lenguas en el contexto escolar europeo (Eurydice, 2001). Los programas vigentes en aquel momento comenzaban a invitar al alumnado a tomar conciencia de las relaciones existentes entre lengua y cultura. Sin embargo no existía un consenso a la hora de precisar los conocimientos culturales a adquirir por el alumnado, pudiendo éstos hacer referencia tanto a los usos y costumbres de la vida cotidiana como a la geografía y a las instituciones políticas del país o países donde se hablaba la lengua objeto de estudio. Otros programas persiguen el estudio de los elementos culturales de otros países con el fin de desarrollar el espíritu crítico y reflexivo en el alumnado, lo que al mismo tiempo supondría una opinión más objetiva y crítica sobre su propia cultura. (Silvina, 2014).

Paralelamente al desarrollo del concepto de competencia comunicativa, surge la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1979) y aparecen los primeros trabajos sobre el análisis del discurso de Sinclair y Coulthard (1975) que proponen distintos planteamientos de la dimensión social del uso de la lengua.

En cuanto al continente europeo, la influencia de las ideas de Firth, Halliday y la escuela británica hacen que los investigadores centren su estudio en la relación entre la lengua y el contexto o la situación, con la idea de definir un modelo social del uso de la lengua. De este modo, la escuela británica comienza a interesarse por los denominados: enfoques situacionales, que anteriormente hemos descrito.

A principios de los años setenta, el consejo de Europa comienza una serie de trabajos centrados en la descripción de un *Threshold Level* (Nivel Umbral), considerado como núcleo de un sistema de enseñanza válida para todas las lenguas europeas y que, como punto de partida, tiene en cuenta el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación.

Los expertos del consejo de Europa se apoyaron en los trabajos realizados por el lingüista británico David Wilkins (1972, 1976), que definía las funciones lingüísticas, a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Se abandona así el criterio tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales, y empiezan a elaborarse nuevos programas a partir de la descripción de categorías nocionales y categorías de funciones comunicativas. Aquellos programas (nocionales-funcionales) se establecen como el primer paso de una corriente pedagógica en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el **enfoque comunicativo**.

Richards y Rodgers (2003) afirman que los principales objetivos que hay que tener presente a la hora de poner en práctica una enseñanza comunicativa son, por una lado, considerar la competencia comunicativa como la meta final de la enseñanza de lenguas y, por otro lado, desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la dependencia existente entre la lengua y la comunicación. Los objetivos propuestos por el enfoque comunicativo, entre los que se encuentra el principal desarrollo de la competencia comunicativa, se alcanzarían a través del uso de la lengua, entendida como comunicación.

La propia amplitud de este enfoque, continuando con Richards y Rodgers (2003), lo diferencia de cualquier otro enfoque o método en cuanto a su ámbito de aplicación y su condición. “No responde a ningún texto o autoridad única; tampoco hay un solo modelo que sea aceptado universalmente como definitivo” (Richards y Rodgers, 2003, p. 155).

Aquí, es esencial resaltar, como muestra de su amplitud, la diversidad de propuestas y modelos que podrían considerarse programas de enseñanza comunicativa. Tomando como referencia a Yalden (1983, en Richards y Rodgers, 2003, pp. 163-164) presentamos algunos de los programas actuales considerados comunicativos: funcional (Jupp y Hodlin (1975); de estructuras y funciones (Wilkins, 1976); nocional (Wilkins, 1976); generado por el alumno (Candlin, 1976; Henner- Stanchina y Riley, 1978); interactivo (Widdowson, 1979); estructural, funcional, instrumental (Allen, 1980); espiral funcional alrededor de un eje estructural (Brumfit, 1980) y centrado en tareas (Prabhu, 1983).

Dentro de tal amplitud, Richards y Rodgers (2003), basándose en la descripción que Finocchiaro y Brumfit (1983, pp. 91-93) hicieron del enfoque comunicativo frente a la caracterización del Método Audiolingüístico, elaboran un listado de características relevantes del enfoque comunicativo, el cual presentamos a continuación:

1. Lo más importante es el significado.
2. Los diálogos utilizados son espontáneos y se centran en funciones comunicativas.
3. Los elementos de la lengua se presentan siempre contextualizados.
4. Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
5. Se busca la comunicación efectiva.
6. Se busca una pronunciación comprensiva, no una nativa.
7. Se acepta cualquier recurso en la clase que ayude a los aprendientes a conseguir los objetivos propuestos.
8. Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
9. Se acepta el uso moderado de la lengua materna de los aprendientes cuando se considere necesario o efectivo a la consecución de los objetivos.
10. Se puede usar la traducción siempre y cuando los aprendientes se beneficien de ella.
11. Se puede introducir la expresión escrita y la comprensión lectora desde el primer momento.
12. La lengua objeto de estudio se aprenderá mejor a través de la comunicación.
13. Se busca la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de la habilidad para usar el sistema lingüístico de forma efectiva y adecuada.
14. La variación lingüística tiene presencia e importancia.
15. La secuencia de clase viene determinada por el mantenimiento del interés a través del contenido, la función o el significado.
16. Los profesores se encargan de ayudar a los aprendientes para mantener su motivación de trabajo con la lengua.
17. Los aprendientes crean su lengua a través del ensayo y el error.
18. La corrección se considera siempre dentro del contexto en busca de fluidez y de un dominio aceptable de la lengua.

19. Se espera que los aprendientes se relacionen con otras personas, bien de forma oral o escrita.
20. La motivación intrínseca provendrá del interés de lo que se comunica con la lengua.

En cuanto a la puesta en práctica de una enseñanza comunicativa, diversos autores han realizado distintas propuestas, con sus variaciones necesarias, para poder llevar a cabo tal enseñanza (Canale, 1983; Allwright, 1991; Cenoz, 2004). Aquí, y por ser las más recientes, vamos a describir las implicaciones pedagógicas presentadas por Cenoz (2004) para alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa. Para tal fin es necesario introducir, en tres niveles, algunos cambios dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje:

1. En los objetivos de aprendizaje: incluyendo distintos aspectos de la competencia comunicativa en cada curso y en cada unidad didáctica.
2. En las estrategias de enseñanza: trabajando aspectos específicos de las distintas dimensiones de la competencia trabajada y en la autonomía en el aprendizaje para que los aprendientes sean cada vez más conscientes y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje. Además, es importante también ofrecer la posibilidad de trabajar con textos auténticos, es decir, elaborados en contextos reales y naturales.
3. En la evaluación: siendo el desarrollo de la competencia comunicativa y sus dimensiones parte global de las evaluaciones.

A modo de resumen, y siguiendo el modelo descriptivo del MCER, exponemos a continuación los elementos esenciales de las aportaciones de estas tres últimas décadas en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- Ampliación del enfoque de los estudios sobre la lengua con el propósito de englobar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores, lingüísticos y extralingüísticos, que coinciden en la comunicación.
- Énfasis en la idea del papel protagonista del aprendiente con respecto a su propio aprendizaje. Desarrollo del concepto de autonomía para responder a la idea de que el aprendiente ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su crecimiento como persona que aprende una lengua.
- Diversificación de la función del profesor, que ya no es un modelo de actuación lingüística o un mero transmisor de conocimientos, sino también un facilitador y mediador que asume la

tarea de crear las condiciones apropiadas para favorecer las características y potencialidades de los aprendientes, así como su comienzo en el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas.

- Interés por las variables individuales de los aprendientes y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula, procesos interculturales.
- En relación con todo lo anterior, la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social.

1.4. Principales corrientes de pensamiento para explicar el aprendizaje a lo largo del siglo XX

A continuación describimos, de manera general, algunas corrientes de pensamiento: conductismo, cognitivismo y socio-constructivismo, con el fin de explicar los conceptos que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma y relacionarlos con las prácticas pedagógicas.

1.4.1. Teoría conductista

A principios de la segunda mitad del siglo XX, Skinner (1953) lanza unos supuestos, que se derivan de los estudios sobre reflejos condicionados en animales, realizados por Pavlov en 1930, y de la psicología empírica (Watson, 1924). Estos supuestos parten de la idea de que el único objeto observable de estudio en la psicología es el comportamiento de la persona, ya que lo que ocurre en su cerebro no se puede observar ni medir. Los conductistas consideran que el individuo funciona a partir de estímulos (que introducen la información en el cerebro) y respuestas (conductas desarrolladas como reacción al estímulo). Para los conductistas, los comportamientos que se fijan y se confirman son aquellos que provocan efectos positivos, lo que Skinner denomina condicionamiento operante.

Con base conductista encontramos modelos de instrucción a partir de la taxonomía propuesta por Bloom (1956), y posteriormente por los trabajos de Gagné (1985). En un modelo pedagógico basado en estas ideas, el alumno es considerado como un mero receptor pasivo y receptivo. El conocimiento que fomenta esta teoría es memorístico, repetitivo, verbalista, y está controlado por el profesor. Por tanto, ni los intereses de los aprendientes, ni sus necesidades de desarrollo intelectual, se tienen en cuenta.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, el ejemplo que corresponde a la corriente conductista es el método Audiolingual, ya que éste promueve la imitación y la repetición constante con el propósito de acercarse más a la forma de hablar de un nativo. En la clase, los ejercicios controlados, especialmente los de sustitución, son los más utilizados para evitar que los aprendientes cometan errores. Además, de esta manera, se refuerza la mecanización de estructuras, vocabulario y pronunciación.

1.4.2. Teoría cognitivista

Más avanzada la segunda mitad del siglo XX, las ideas conductistas que existían hasta entonces empiezan a debilitarse y surge una teoría que cuestiona la concepción de que el individuo es una mera respuesta a los estímulos. Esta teoría se denomina teoría cognitivista y se centra en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, cómo se recibe la información, cómo se transforma dicha información en el individuo y cómo se reproduce. Estos procesos internos reciben el nombre de procesos cognitivos, que implican la realización por parte del individuo de varias acciones, tales como reconocer la forma, percibir el significado, generalizar, especificar, sintetizar, entre otras, produciendo un cambio en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el aprendiente construye el conocimiento a partir de procesos mentales, durante los cuales los significados son inferidos y se realizan y comprueban hipótesis formuladas a partir de la información recibida.

Estamos ante una “revolución cognitiva” (Dember 1974, citado por Hobbs y Chiesa, 2011) que trajo consigo una modificación drástica y esencial en la manera de concebir los procesos de aprendizaje, ya que los procesos cognitivos pasarían a ocupar un papel crítico en la concepción del proceso de aprendizaje. Estos cambios producidos en la década de los 60 y 70, tienen que ver con una transformación intelectual que implica la aparición de nuevas áreas de estudios en el seno de la lingüística, tales como el análisis del discurso, la pragmática y la lingüística del texto, la sociolingüística y la gramática funcional.

De acuerdo con la manera de concebirlo, un aprendizaje es significativo cuando los nuevos contenidos se relacionan con lo que el aprendiente ya sabe, es decir, el conocimiento previo funciona como anclaje cognitivo que ayuda a dar significado a los nuevos conocimientos (Ausubel, 1983). El aprendizaje es considerado ahora como un proceso activo, cuya naturaleza reside en el razonamiento, la resolución de problemas y la simulación de situaciones reales, por lo tanto la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los aprendientes secuenciando actividades que garanticen la comprensión de los conceptos. Esta nueva forma de entender el aprendizaje dio lugar al abandono del método audio-lingual y a la aparición del enfoque comunicativo, cuyo propósito principal es establecer la comunicación durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, como hemos explicado anteriormente. Para ello se ha de tener en cuenta las necesidades de aprendizaje del alumno con el fin de poder determinar los objetivos

comunicativos que desea alcanzar, y el uso de material auténtico y adaptado para conseguir que la adquisición de la lengua sea eficaz, pues el aprendiente aplicará el conocimiento adquirido en contextos reales haciendo uso considerado de los códigos socio-culturales (Candlin, 1976; Henner- Stanchina y Riley, 1978; Breen y Candlin, 1980; Littlewood, 1981; Prabhu, 1983; Bérard, 1995; Melero, 2004).

En el campo de la investigación educativa, una de las teorías cognitivas que ha destacado es el procesamiento de la información (PI). Aquí, el aprendizaje se concibe como un proceso que posibilita la captación, codificación, relación y almacenamiento de nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo. Siguiendo a Schunk (2008), el procesamiento de la información, entendido de esta manera, está presente en todas las actividades cognitivas, como por ejemplo el pensamiento, la resolución de problemas, el recuerdo, etc. Dentro de esta perspectiva, la autorregulación tiene un papel crucial: es interpretada como un constructo integrado en otro de mayor jerarquía, la metacognición (Winne y Nesbit, 2009; Winne, 2001), donde los aprendientes, que verifican y controlan el procesamiento de la información en base a ciertos estándares, se consideran aprendientes que autorregulan su aprendizaje (Schunk, 1989, 1994; Zimmerman, 2001, 2002). De esto nos ocuparemos más adelante cuando revisemos los principales aspectos de la teoría del aprendizaje social Bandura (1977).

A partir de las teorías cognitivas, han evolucionado otras vertientes, entre las cuales se encuentra el constructivismo. Éste defiende que el conocimiento se construye a lo largo del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje es el resultado de una construcción personal, en la que no sólo interviene la persona que aprende, sino que existen diferentes elementos necesarios (nos referimos a ellos como elementos culturales o conocimientos previos) para que se produzca esa construcción personal de dicho aprendizaje. Desde este punto de vista, el aprendizaje adquiere un carácter activo, ya que cada individuo es capaz de generar su propio conocimiento, elaborar sus propias reglas y esquemas mentales, lo que le permite dar significado a sus propias experiencias. Es decir, el aprendizaje se considera un proceso mediante el cual nuestras estructuras mentales se adaptan con el fin de poder relacionarnos con nuestro contexto e interpretarlo.

Según López y Encabo (2000, p. 192), “la metáfora que supone la palabra construcción va más allá de la simple anécdota, se trata de la implicación absoluta de profesorado y alumnado en la re-construcción del saber, en la discusión, la reflexión, la consensuación”, con el fin de que lo realizado tenga un significado para aquellos que lo han efectuado.

Conocer estas corrientes de aprendizaje nos ayuda a comprender mejor los cambios producidos en la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, el papel central que hoy en día recibe el aprendiente se deriva y se refuerza con la idea de que el proceso de aprendizaje de lenguas ha de ser un proceso para aprender cómo comunicarse. (Nunan 1988; Tarone y Yule 1989). En otras palabras, los enfoques comunicativos sitúan al aprendiente en el centro del proceso.

La visión de un buen aprendiente se relaciona, cada vez más, con una persona capaz de construir el conocimiento directamente desde su perspectiva y experiencia del mundo, y no tanto como un individuo que simplemente trata de responder a una formación específica de manera adecuada.

En este sentido, la autonomía comparte con el enfoque comunicativo su atención en el aprendiente como agente clave en el proceso de aprendizaje. De cualquier manera, y tal y como Benson (2001) señala, aun cuando la idea sobre el concepto de autonomía, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, aparece situada en consonancia con la necesidad de aprendientes de lenguas cualificados dentro de una economía globalizadora, no surge de esta necesidad y tampoco depende de ella. La autonomía, en este campo de estudio, se preocupa fundamentalmente de los intereses de los aprendientes y no de aquellos que requieren sus habilidades.

Para seguir con la revisión de estas teorías de aprendizaje, a continuación exponemos otras corrientes importantes que se han derivado del cognitivismo.

1.4.3. Tipos de constructivismo

Examinando la literatura relativa al constructivismo, podemos observar que existen múltiples intentos de clarificar posiciones y que se han dedicado numerosos trabajos monográficos al análisis del paradigma constructivista en pos de una mejor comprensión del constructivismo psicológico (Prawat, 1999). Bajo el paraguas del “constructivismo” se engloban un número de explicaciones sobre el funcionamiento del conocimiento y los procesos psicológicos en general, que responden a las diferentes teorías constructivistas (Martí, 1997; Coll, 2001). Tal y como manifiestan Serrano y Pons (2011), cualquier clasificación sobre los tipos de constructivismo, agrupa, explícita o implícitamente, la presencia de:

1. un constructivismo cognitivo,
2. un constructivismo de orientación socio-cultural (constructivismo social, socio-constructivismo), y
3. un constructivismo vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a los enfoques postmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998).

En primer lugar, encontramos el constructivismo cognitivo o genético, cuyo origen se encuentra en la psicología y en la epistemología genéticas, y cuya evolución está vinculada con la aparición de los enfoques cognitivos, en auge a partir de la década de los sesenta. Ésta es la visión clásica de Piaget (1926, 1952), de acuerdo con la cual el aprendiente construye significa-

dos a partir de sus propias experiencias cuando interactúa con otros individuos, e incluso con el entorno. Por lo tanto, el aprendiente es considerado como un agente activo en el proceso de creación de su propio aprendizaje. Dicha construcción se lleva a cabo gracias a una serie de procesos, entre los que cabe destacar el de asimilación, cuando la persona fagocita la nueva información como parte de su conocimiento, y el de acomodación, si el individuo transforma su información previa dependiendo de la información nueva recibida. El equilibrio que se alcanza entre estos dos procesos da lugar al desarrollo cognitivo, y en la búsqueda de este equilibrio juega un papel muy importante la autorregulación por parte del aprendiente para alcanzar la autonomía en el aprendizaje. La autorregulación se refiere al grado de consciencia del aprendiente sobre la forma en que éste aprende los conceptos y teorías, cómo desarrolla estrategias para observar los ámbitos de actuación del aprendizaje y cómo consolida relaciones interactivas con otros (Chacas Cañas, 2011).

La segunda de estas distinciones es el denominado constructivismo de orientación socio-cultural, socioconstructivismo, o también constructivismo social. Los orígenes de esta corriente se encuentran en los estudios de Vygotsky (1978, 1986), cuyos trabajos se centran en la transformación de Funciones Psicológicas Elementales (FPE), que son aquellas funciones naturales con las que nacemos y que vienen determinadas genéticamente, en Funciones Psicológicas Superiores (FPS); los principios más representativos se basan en la idea de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en las interacciones con otros individuos, en el contexto y en el entorno de aprendizaje (Paris, Byrnes, y Paris, 2001; Pressely, 2002; Alexander, 2006; Paris y Paris, 2007,) y dichos procesos psicológicos superiores, según recopilan Salmerón y Gutiérrez (2012, p. 8) hacen referencia a fenómenos psicológicos autorregulados, que tienen origen social y que se pueden efectuar de manera consciente o voluntaria, y que además son mediados por signos y herramientas (Leontiev, 1978; Vygotsky, 1979, 1995; Wertsch, 1995; Daniels, 2003).

Por último, encontramos el constructivismo relacionado con el constructivismo social y con el desarrollo de corrientes postmodernas en el campo de la psicología que, en general, posiciona el conocimiento y los procesos psicológicos en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas.

1.4.3.1. El constructivismo sociocultural y el aprendizaje de lenguas

Al aplicar la teoría de Vygotsky al campo de la adquisición de segundas lenguas, surge la idea de que los aprendientes logran un mayor nivel de conocimiento mediante la colaboración e interacción con otros hablantes de segundas lenguas que poseen más capacidad que ellos mismos, como, por ejemplo, con el profesor u otro aprendiente con mayor conocimiento (Lantolf y Appel, 1994).

La conciencia para Vygotsky consiste en algo más que ser consciente de las capacidades

cognitivas que cada uno posee; en otras palabras, tal y como aluden Lantolf y Appel (1994), esta concepción de conciencia engloba los mecanismos de auto-regulación que se usan para la resolución de problemas. De esta manera, se observa una relación con la concepción actual de metacognición, con la incorporación de funciones como atención, planificación, memoria, resolución de problemas, evaluación (FMS).

1.4.3.2. El modelo vygotskiano y la autonomía del aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas

Un rasgo que nos diferencia del resto de los seres vivos es la capacidad de desarrollar las funciones mentales superiores y las elementales (Vygotsky, 1986). Cuando estas capacidades se fusionan, mediante procesos autorregulatorios como la internalización y la mediación, podemos centrar el pensamiento en la realización de una tarea gracias al habla. Cubero y Luque (2001) nos aclaran que Vygotsky entiende la internalización como un proceso donde varios aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado a nivel externo pasan a ejecutarse a nivel interno, es decir, la lógica entre pensamiento y discurso transcurre en el proceso que tiene lugar de la interacción social a la internalización. El origen de lo que va a dar pie a la dinámica intrapsicológica se encuentra en las características de la actividad externa, que se considera social y semióticamente mediada. Los aprendientes, a través de la participación en interacciones sociales con otros compañeros o el profesor, contribuyen a la construcción de situaciones significativas, y a su propia actividad en función de sus características personales, sus conocimientos previos, sus motivaciones, etc. Vygotsky considera este proceso como activo, de interacción y reconstrucción personal, equivalente a un sistema de doble andamiaje, interpersonal e intrapersonal, anexionado al concepto planteado por Vygotsky (1984) de zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto no hace referencia a un lugar físico en concreto que se pueda localizar en el tiempo o espacio, sino que es una metáfora que Vygotsky emplea para referirse a la zona en la que se pone en funcionamiento un proceso interactivo, un sistema de apoyo originado por otras personas y por los elementos y rasgos culturales acordes con la situación, que además permite desarrollar las competencias del individuo (Cole, 1984; Newman, Griffin y Cole 1991; Méndez, 2008).

De esta forma se puede desarrollar la autonomía del aprendiente en el aula de segundas lenguas, ya que a través de este andamiaje o “scaffolding”, (Wood, Bruner y Ross, 1976), se puede dar un traspaso de responsabilidad, comprensión y competencias entre el aprendiente y el profesor. El aprendizaje tendrá lugar cuando los aprendientes afrontan tareas que están dentro de su ZDP, a partir de la interacción con otra persona con mayor nivel de conocimiento. Por otro lado, el profesor es el encargado de escalonar este proceso, intentando propiciar una situación lo suficientemente apropiada que permita a los aprendientes llegar a ser conscientes de la correlación que existe entre aquello que hacen, cómo y por qué lo hacen y aquello que han aprendido. Se contempla, por tanto, la nueva concepción del papel del profesor de lenguas extranjeras hoy

en día como “facilitador” del aprendizaje.

Así mismo, Dam (1995), como se verá en el capítulo siguiente referido a la autonomía del aprendizaje, se concentra en esta estructura de andamiaje estableciendo un entorno de aprendizaje centrado en el aprendiente/profesor basado en:

- Cambio del centro de atención de la enseñanza al aprendizaje.
- Cambio en el papel del profesor.
- Cambio en el papel del aprendiente.
- El rol de la evaluación.
- Visión del aula de lenguas como un entorno rico para el aprendizaje.

En relación a la autonomía del aprendizaje, el desarrollo de ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tiene una sólida base en las aportaciones de los postulados vygotskianos. Aquí, el aprendiente debe ser orientado en la búsqueda activa del conocimiento, mediante una serie de actividades que faciliten la exploración de este conocimiento, desde posiciones reflexivas que fomenten el desarrollo de su pensamiento y autonomía. Por ejemplo, mediante el proceso de autoevaluación, que implica la selección y elaboración de estrategias de aprendizaje, el aprendiente puede avanzar hacia estadios superiores del conocimiento, resultando en un avance del aprendizaje de la lengua extranjera. Otra práctica reflexiva es el uso de los diarios de aprendizaje, que ayudan al aprendiente a organizar su discurso interno, por lo que le va a servir de ayuda para internalizar lo que va aprendiendo. Las evaluaciones contribuyen al desarrollo de la ZDP y ayudan en el proceso de regulación y en las funciones mentales superiores. Los aprendientes, cuando en su proceso de aprendizaje se enfrentan a una situación de dificultad, van eligiendo una serie de acciones que les conduce a la implicación en su propio proceso de aprendizaje. Esta situación les hace entrar en un diálogo consigo mismo, con el profesor, con sus compañeros o el contexto del aula, y surge en el momento de estrés que Vygotsky (1986) reconoce como el momento en que el aprendiente busca el discurso externo para favorecer el aprendizaje.

Otro aspecto a destacar es el trabajo en grupo, pues aprender con iguales activa el aprendizaje creando una estructura en el andamiaje de cada aprendiente (Tort-Moloney, 1997). Además, Little (1996) afirma que la colaboración fomenta la autonomía del aprendiente, pues, al asumir la responsabilidad del propio aprendizaje, el aprendiente comparte la responsabilidad del aprendizaje de los otros.

En definitiva, la teoría de Vygotsky, desde punto de vista pedagógico, tiene gran relevancia en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, pues ha contribuido a la concepción de un aprendizaje donde el aprendiente tiene un papel protagonista, pues pasa a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, una vez que comienza a desarrollar conocimientos sobre dicho proceso.

1.4.4. La teoría del aprendizaje social Bandura

Tal y como hemos recogido anteriormente, los procesos psicológicos superiores, a los que se refirió Vygotsky, se relacionan con fenómenos psicológicos autorregulados (Salmerón y Gutiérrez, 2012), sin embargo, el término “autorregulación” no se encuentra explícitamente en los trabajos de Vygotsky (op. cit).

La teoría social de Bandura (1977), posteriormente denominada teoría socio-cognitiva, es una de las que más ha considerado y desarrollado el constructo “autorregulación” (Puustinen y Pulkkinen, 2001), dando lugar a **la teoría del aprendizaje autorregulado** (Beltrán y Bueno, 1995). Como anteriormente hemos expuesto, el aprendizaje autorregulado hace alusión a un proceso de origen social por el que, un aprendiente “fija sus propias metas de aprendizaje, verifica, regula y controla la adquisición de su cognición, emociones, motivación y conducta, orientado por metas y características contextuales del entorno” (Salmerón y Gutiérrez, 2012, p. 8).

Bandura (1986) delimitó la regulación en tres subprocesos: la autoobservación, los autojuicios y las autorreacciones. La auto-observación o auto-verificación hace referencia al proceso de focalización, chequeo y evocación de una determinada información para posteriormente poder realizar un juicio acerca de dicha información con el objetivo final de regular el comportamiento. Los auto-juicios hacen alusión a comparaciones entre el nivel de rendimiento y los objetivos establecidos (Schunk, 2008), por lo que solo son factibles a partir de la auto-verificación. Por último, las auto-reacciones se refieren a la posible respuesta del aprendiente en relación a sus propios juicios. Estas reacciones están estrechamente vinculadas con otro punto de interés para Bandura (1997): **las creencias de autoeficacia**, entendidas como la valoración positiva o las creencias específicas de las personas sobre sus capacidades para organizar y llevar a cabo acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos. Este juicio positivo guía la conducta que, a su vez, va a determinar la motivación por el logro y el esfuerzo realizado en la consecución de dichos objetivos.

Desde la perspectiva sociocognitiva, se plantea una propuesta teórica que integra factores conductuales, ambientales y personales (cognición y emoción) que se encuentran interrelacionados (Bandura, 1986, Zimmerman, 1994; Zimmerman y Schunk, 2008). En este sentido, Schunk y Zimmerman (1997) elaboraron un modelo explicativo de la evolución de la autorregulación que consta de cuatro niveles de desarrollo: i) observación, ii) emulación, iii) autocontrol y iv) autorregulación. En los dos primeros niveles la influencia social es elevada, mientras que en el tercero y en cuarto nivel, la influencia se traslada hacia el aprendiente.

Para concluir este capítulo incluimos un mapa conceptual, a modo de síntesis, para los “ismos” (Moreira, 2011) que han influido en las prácticas docentes con algunos principios y conceptos básicos. Según este autor, las “teorías de aprendizaje” corresponden a esos “ismos” o filosofía.

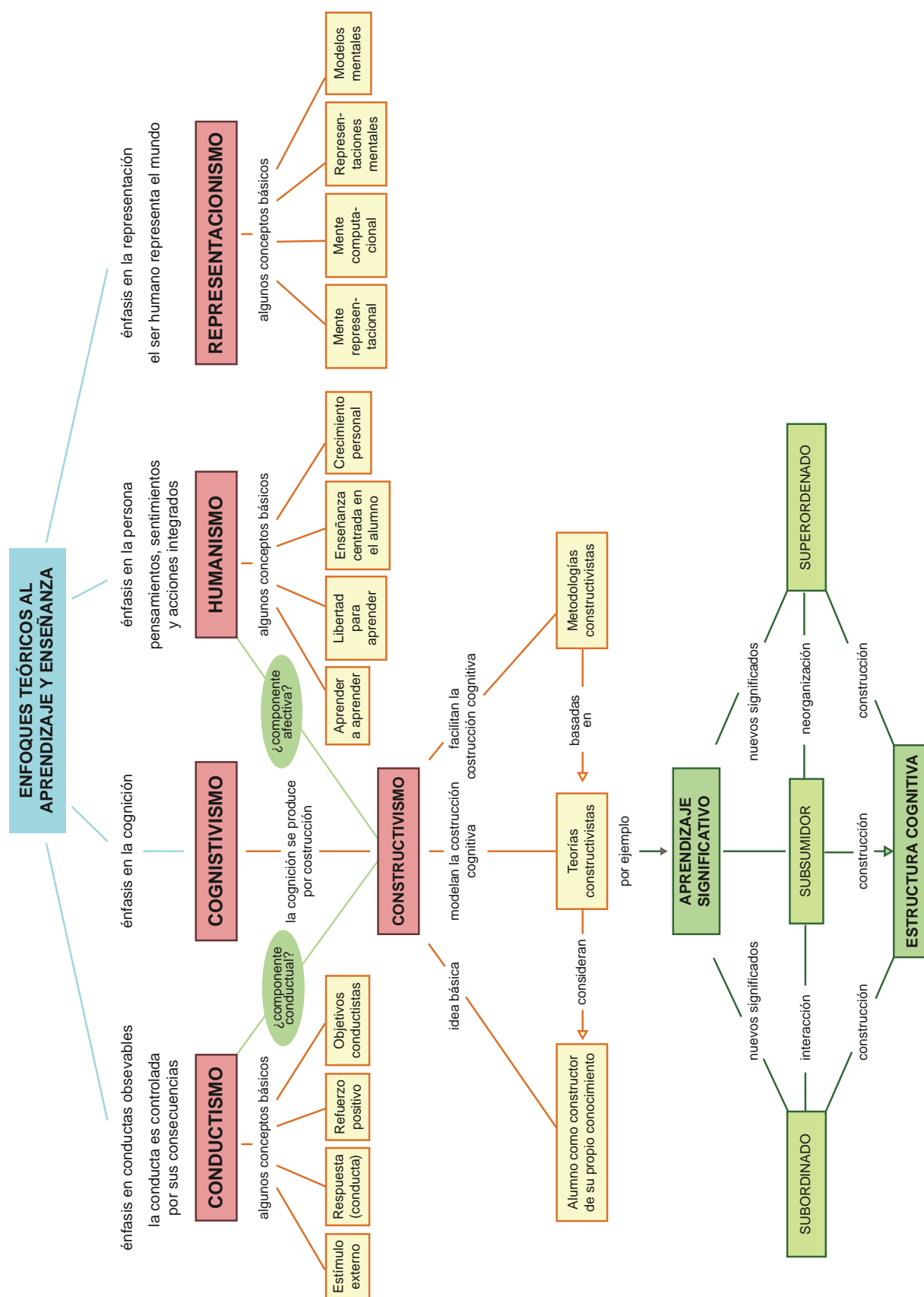


Figura 3: “ismos” que han influenciado las prácticas docentes. (Moreira, 2012, p. 45).

CAPÍTULO 2

LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

2.0. Introducción

En este capítulo realizaremos una aproximación al concepto de “autonomía del aprendizaje”, a pesar de que Jiménez, (2006, p. 7) afirma que lingüistas y autores no consiguen llegar a un acuerdo sobre la definición. Las distintas aportaciones de otros tantos autores podrían transmitir la falsa impresión de que no existe una única concepción sobre este término, al ser múltiples sus definiciones.

Comenzamos con una descripción sucinta acerca de los orígenes y antecedentes históricos del término para situarlo en un contexto determinado y así llegar a definir qué se entiende por autonomía del aprendizaje en la actualidad.

Para tal finalidad, se han revisado la amplia gama de estudios y definiciones que distintos autores (Holec, 1981; Benson y Voller, 1997; Sinclair, McGrath, y Lamb, 2000; Little, Ridley, y Ushioda, 2003; Palfreyman y Smith, 2003; Bareld y Brown, 2007; Lamb y Reinders, 2008; Pemberton, Toogood, y Bareld, 2009; Vieira, 2009; Benson, 2011, entre otros) han aportado hasta el momento.

Sin embargo, esta sección no finaliza con la definición de autonomía del aprendizaje. Revisando la literatura relativa a la definición de este concepto, observamos que existe una amplia variedad de términos empleados para hacer referencia a la autonomía del aprendizaje. Así se recoge, por ejemplo, auto-instrucción, auto-dirección, instrucción individualizada, auto-gestión, aprender a aprender, individualización, como algunos de los términos más comunes, que también analizaremos, por sus implicaciones y aportaciones en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Además, haremos hincapié en diversos aspectos que la literatura ha estudiado, como los distintos niveles de autonomía o las restricciones al desarrollo de la misma. En definitiva, este capítulo destaca un número de temas interrelacionados y factores claves para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, tales como: la naturaleza de la autonomía, las restricciones individuales e institucionales, el significado de la autonomía en diversos contextos culturales o una perspectiva individualista frente a una perspectiva social, entre otros.

2.1. Orígenes y antecedentes históricos del concepto “autonomía en el aprendizaje”

Las investigaciones iniciadas por el Consejo de Europa en los años 70 marcan el punto de partida para situar los orígenes del concepto de “autonomía del aprendizaje” en el campo de una lengua extranjera (Benson, 2001). En este período, los aprendientes adultos, sin experiencia previa en el estudio de lenguas extranjeras, no disponían de mucho tiempo para dedicarlo a la enseñanza organizada de forma tradicional, por lo que se propusieron varios programas de aprendizaje de idiomas extranjeros que permitirían a este tipo de aprendientes aprender una nueva lengua (Riley, 1976; Stanchina, 1977).

Holec (1981) recoge el resultado de estas primeras investigaciones y, ante la nueva concepción del individuo, descrita en el capítulo uno, como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sugiere un enfoque nuevo que dé cabida a un papel del alumno, distinto al que tenía en la enseñanza tradicional, y en consecuencia, al rol del profesor. Los aprendientes van a determinar en todo momento los objetivos, el progreso y la evaluación, pues ellos poseen la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje. Es así como surge el concepto de autonomía aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, convirtiéndose en término recurrente en este campo (Holec, 1981; Dickinson 1987; Little, 1991; Scharle y Szabó, 2000; Borg, 2011).

Mientras tanto, en Estados Unidos, las investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se centraban en identificar las características de aquellos alumnos que aprendían de una forma más eficaz, es decir, lo que se conoce en la literatura por “buen aprendiz de lenguas” (Rubin, 1975, 1979; Naiman, Frohlich, Todesco y Stern, 1978; Reiss, 1985; Ramírez, 1986; Green y Oxford, 1995; Takeuchi, 2003). Estas investigaciones desembocarían en trabajos que llegan a identificar una serie de estrategias de aprendizaje íntimamente relacionadas con la autonomía en el aprendizaje. A partir de aquí, el interés de los expertos se va a focalizar en desarrollar los aspectos prácticos de la autonomía del aprendizaje, como, por ejemplo, dotar a los aprendientes de las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990) para llegar a ser más autónomos en su aprendizaje. Hablamos aquí de lo que Benson (1997) denominó la dimensión técnica, que hace referencia no sólo al lugar dónde el aprendizaje tiene lugar (por

ejemplo, contexto formal con profesor), sino que además está relacionado con la práctica de ejercicios repetitivos para permitir al aprendiente familiarizarse con las estrategias de aprendizaje. Otras inquietudes relacionadas con el aspecto práctico de esta autonomía son, por ejemplo, cómo implementar la autonomía del aprendizaje, si de forma explícita, implícita o semi-implícita (Wenden, 1991), así como las diferentes etapas o fases que conlleva dicha implementación (Wenden, 1991; Scharle y Szabó, 2000, Cotterall, 2010; Reinders, 2010).

Por otro lado, numerosos congresos internacionales comenzaron a celebrarse para difundir los aspectos prácticos de la autonomía del aprendizaje. Así, en los países del Norte de Europa se viene celebrando the *Nordic Conferences on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*, en los que participaron reconocidos investigadores, entre ellos Leni Dam y Gerd Gabrielsen como organizadores del primer congreso celebrado en 1986 en Dinamarca y de la novena edición *Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and ways ahead after twenty years*, que tuvo lugar en 2008, en Copenhague.

La sexta edición de estos congresos, the 6th *Nordic Conference on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*, que tuvo lugar en Barcelona en el año 1997, revela el interés de España en este ámbito de estudio. Posteriormente, se han celebrado en España otros congresos de gran relevancia, como por ejemplo, the *Canarian Conference on Developing Autonomy in the Classroom*, celebrado en Tenerife en 2003. A partir de esta fecha, en España, las investigaciones en el campo de autonomía de aprendizaje comienzan a centrarse en el fomento de la autonomía y la implementación de estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua (Porte, 2003).

La difusión de la importancia de prestar atención a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras sigue aumentando y se puede observar en las numerosas investigaciones publicadas a partir del año 2000 (Schärer, 2000; Scharle y Szabó, 2000; Thanasoulas, 2000; Benson, 2001, 2006; Littlewood, 2001; Little, 2002, 2003; Ushioda y Ridley, 2002; Oxford, 2003; Navarro, 2005; Lamb, 2009), así como en conferencias y congresos, no sólo a nivel europeo, sino a nivel mundial. Muestra de ello es la creación de *AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquee) Scientific Commision on Learner Autonomy*, creada en París, en 1993, y con conferencias en ciudades como Amsterdam, Tokyo, Singapur, Wisconsin o países como Alemania.

Por otro lado, la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en su modelo descriptivo, también muestra el papel central del término autonomía de cara al éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que entre los principios fundamentales que han sido aportados en las últimas décadas de cambio en la enseñanza de lenguas, se incluye el siguiente: “expansión del concepto de “autonomía” para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua” (García Santa-Cecilia, 2002, p. 17).

2.2. Definición del término “autonomía del aprendizaje”

Una vez expuestos los antecedentes históricos que han conformado el concepto de autonomía, pasamos a continuación a revisar las distintas definiciones que se han dado sobre la autonomía en el ámbito del aprendizaje, y más concretamente en el aprendizaje de lenguas, para conocer así su evolución y las precisiones terminológicas que han ido apareciendo en torno a él.

Una de las primeras definiciones, cuya influencia permanece vigente, es la dada por Holec (1981, p. 3). Este autor define el término autonomía como la “habilidad de hacerse responsable del aprendizaje de cada uno”. Esta definición fue ampliada posteriormente indicando que el aprendiente autónomo va a desarrollar tal responsabilidad estableciendo sus propios objetivos de aprendizaje, definiendo cuáles van a ser los contenidos y progresión, seleccionando qué métodos y técnicas usar, monitorizando y evaluando continuamente su progreso, aquello nuevo que ha adquirido (Holec, 1981, p. 60).

Holec (1980) señala que esta habilidad de hacerse responsable del aprendizaje de uno mismo no es algo innato al individuo, sino que se puede aprender de manera natural o sistemáticamente, de una forma inducida.

Esta cualidad de responsabilidad es un elemento recurrente en otras definiciones del término autonomía (Dickinson, 1987; Little, 1991; 1995). Sin embargo, tal como aprecia Benson (2006), en la literatura podemos encontrar variantes de esta definición, donde “capacidad” sustituye a “habilidad”, y “hacerse cargo de” es reemplazado por “hacerse responsable de”, o “tomar el control de”. También existen varias definiciones que incluyen la noción de “willingness” (Dam, 1995) para resaltar la idea de que a pesar de que los aprendientes posean esta capacidad, estos no desarrollarán la autonomía del aprendizaje si no están dispuestos a hacerse cargo de su mismo aprendizaje.

Sin embargo, tal como manifiesta Dickinson (1982) hacerse responsable de algo no significa que dicha responsabilidad se acepte en su totalidad o sin ayuda ni consejo. Para este autor, el aprendiente es responsable cuando es capaz de decidir sobre el tipo de ayuda que necesita, llegando a acuerdos con el profesor, el cual va a facilitar el aprendizaje.

En esta misma línea, encontramos argumentos que justifican que la autonomía del aprendizaje de una lengua extranjera se puede desarrollar mediante la orientación y ayuda del profesor que va a ir otorgando más libertad de elección al aprendiente para hacerse cargo de su aprendizaje (Widdowson, 1990; Scharle y Szabó, 2000; Van Esch y St. John, 2003; Navarro, 2005; Montijano, 2005). Dedicaremos otro espacio, más adelante, a explicar el traspaso de responsabilidad del profesor al aprendiente, así como de los cambios de roles.

Little (1995) completó la definición de Holec, incorporándole una dimensión psicológica; el aprendiente va a experimentar una transformación interna, psicológica, con relación a su

proceso y contenido de aprendizaje. A partir de esta idea, y tomando como base la definición de Holec, Benson (1997) propone tres tipos de autonomía de aprendizaje, específicamente para el aprendizaje de lenguas: una dimensión técnica, otra psicológica y finalmente una versión política.

Desde el punto de vista técnico, el concepto de autonomía está estrechamente relacionado con los enfoques positivistas a la hora de afrontar los problemas del aprendizaje y del conocimiento. Aquí se incluyen las definiciones que hacen referencia al aprendizaje de lenguas fuera del ámbito educativo institucional. El profesor, en este contexto, no interviene en el proceso de aprendizaje. En efecto, “autonomía” define esas situaciones en las que los aprendientes se hacen cargo de su propio proceso de aprendizaje. El principal problema que aparece aquí es cómo dotar a los aprendientes de las técnicas y habilidades necesarias para que puedan superar satisfactoriamente dichas situaciones.

En segundo lugar, desde el punto de vista psicológico, y en relación con las teorías constructivistas, “autonomía” se refiere a la capacidad, conjunto de actitudes y habilidades que permiten al aprendiente responsabilizarse sobre su propio aprendizaje. Es más una cuestión de un cambio interno que se produce en el individuo. Esta versión psicológica también es defendida por Little (1995), tal como hemos mencionado anteriormente.

Por último, la dimensión política, vinculada a la teoría crítica, relaciona “autonomía” con el hecho de conseguir el control de los procesos y contenidos de aprendizaje, haciendo hincapié, por un lado, en el control individual, y por otro lado, en el control dentro del contexto institucional donde el aprendizaje tiene lugar.

La mayoría de las definiciones descritas hasta ahora, como por ejemplo las de Holec o Little presentan una perspectiva asocial, según el punto de vista de Hall y Beggs (1998), ya que al hablar de interdependencia se refieren a un elemento interno del individuo, a un estado de la mente individual. Estos autores defienden el uso de la lengua en contexto, la interacción, para así ofrecer al aprendiente la oportunidad de crear conocimiento. Pennycook (1997) coincide con ellos al señalar que los aprendientes no tienen libertad a la hora de tomar decisiones que afectan a su propio proceso de aprendizaje, pues van a estar restringidos por otros factores o personas, como los creadores de material, por ejemplo.

Haciéndose eco de estas críticas y partiendo de la propuesta de Benson (1997), Oxford (2003) añade una cuarta perspectiva, la socio-cultural, que hace referencia al aprendizaje mediado, pues para que el aprendiente se desarrolle es necesario que se relacione en grupo con otros aprendientes y con el profesor aprendiendo con ellos y de ellos. Se trata de un modelo integrador más amplio y sistemático en el que las cuatro versiones de autonomía son interdependientes.

Aquí se desvincula la interpretación que a menudo se hace de autonomía como individualismo (Aoki y Smith, 1999), dado que no se trata de trabajar en solitario, sino de aprender mediante la interacción y la interdependencia, tal como acabamos de exponer.

Por otro lado, en la literatura al respecto, encontramos explicaciones sobre autonomía que comienzan con negativas, es decir, exponiendo lo que “no” es autonomía (Little, 1991; Esch, 1998; Bobb Wolff, 2001). Estas definiciones están basadas en concepciones erróneas acerca del término autonomía. Así podemos observar que:

- Autonomía no significa ser autodidacta, es decir, no es sinónimo de aprender sin la ayuda de un profesor. Es cierto que una gran parte del aprendizaje ocurre sin la intervención del profesor, pero no se trata de trabajar aisladamente sin la interacción con éste o el resto de aprendientes; de este modo no se desarrollaría la autonomía del aprendizaje (Little, 1990; Aoki y Smith, 1999).
- Autonomía no quiere decir que toda la responsabilidad va a recaer en el aprendiente, el cual se lo ingeniaría por sí sólo. No se trata de que el profesor rehúse su parte de responsabilidad o que desestime toda iniciativa y control que venía desempeñando; sin embargo, no va a ejercer la misma función que ejercía hasta ahora. En definitiva, el aprendizaje independiente sin un profesor no se puede considerar como autonomía del aprendizaje (Little, 1990).
- Autonomía no es algo que el profesor haga a los aprendientes; no es un nuevo método de enseñanza (Little, 1990; Esch, 1998; Aoki y Smith, 1999).
- Autonomía no es una conducta singular, única, fácil de describir. A pesar de que al aprendiente autónomo se le reconoce por su conducta, ésta no siempre presenta los mismos patrones de comportamiento. Va a depender de las necesidades e intereses del aprendiente en cada momento, así como del lugar en el que se encuentre dentro de su proceso de aprendizaje, entre otros factores.
- Autonomía no es un estado constante que consigue el aprendiente una vez y para siempre (Little, 1990). Es decir, no se supone que una vez que el aprendiente alcanza la autonomía de aprendizaje, ésta perdura para toda la vida, pues los intereses y necesidades de los individuos son cambiantes, así como la evolución en el proceso de aprendizaje. Igualmente, podemos observar el caso de que un aprendiente se comporte de un modo autónomo en una disciplina y todo lo contrario en otra.

A pesar de que la literatura muestre algún consenso acerca de lo que es o no es la autonomía del aprendizaje, esto no quiere decir que los profesores posean ideas similares sobre dicho concepto. De hecho, Borg (2011) encuentra cuestionable algunos de los dictámenes en la literatura acerca de las opiniones generalmente reconocidas sobre la autonomía del aprendizaje. Para justificarlo, este autor recoge una lista de puntos en torno al concepto de autonomía del aprendizaje que, según Holec (2008, p. 3), se han aceptado provisionalmente, como por ejemplo: ¿autonomía

significa tan solo que el aprendiente hará lo que el profesor hace en otros entornos tradicionales de aprendizaje dirigido?, ¿qué nuevos roles va adquirir el profesor?, ¿cómo deberían ser los materiales apropiados para desarrollar la autonomía del aprendizaje?, ¿qué tipo de formación han de recibir los aprendientes para ser competentes en su aprendizaje?, ¿qué formación han de recibir los profesores para desempeñar adecuadamente los nuevos roles?, u otras cuestiones de esta índole.

De modo similar, Sinclair (2000, pp. 7-13) destaca trece aspectos en torno al concepto de autonomía, que los profesionales de la enseñanza de lenguas han recogido y reconocido ampliamente, y que se basan en algunas de las definiciones ofrecidas en este apartado, como por ejemplo:

1. La autonomía es un constructo de capacidades.
2. La autonomía implica voluntad por parte del aprendiente de hacerse responsable de su propio aprendizaje.
3. Esta capacidad y voluntad de los aprendientes de hacerse con esta responsabilidad no es necesariamente innata.
4. La autonomía completa es un objetivo idealista.
5. Existen distintos grados de autonomía.
6. Los grados de autonomía son variables e inestables.
7. La autonomía no se trata simplemente de poner a los aprendientes en situaciones que les fuercen a ser independientes.
8. El desarrollo de la autonomía requiere consciencia sobre el proceso de aprendizaje, requiere reflexión consciente y toma de decisiones.
9. El fomento de la autonomía no consiste únicamente en la enseñanza de estrategias.
10. La autonomía se puede dar tanto dentro, como fuera del aula.
11. La autonomía tiene una dimensión tanto social, como individual.
12. El fomento de la autonomía tiene una dimensión tanto política, como psicológica.
13. Las diferentes culturas dan una interpretación distinta al concepto de autonomía.

Sinclair (2000) coincide con las teorías de Benson (2001) y Pennycook (1997) al destacar el aspecto social del aprendizaje autónomo, y es que esta autora hace hincapié en la necesidad de concienciar al aprendiente sobre la importancia que tienen los aspectos culturales, sociales y psicológicos en el proceso de aprendizaje, ya que van a determinar sus decisiones a lo largo de este proceso.

Borg (2011) considera apropiada la clasificación que recoge Sinclair (2000), y añade que no se sabe con certeza hasta qué punto los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras comparten estas posiciones, pues algunos trabajos (aunque limitados) ponen de manifiesto que los profesores pueden presentar concepciones sobre el concepto de autonomía contrarias a las que sugiere Sinclair. Entre estas escasas publicaciones encontramos la de Benson (2009), donde este autor afirma que aún existen algunas ideas confusas, y que ya fueron identificadas por Little (1991), sobre lo que significa la autonomía del aprendizaje, como, por ejemplo, que autonomía es sinónimo de “auto-instrucción” o que cualquier intervención por parte del profesorado no favorece su desarrollo.

Martínez (2008), por su parte, realizó una investigación con futuros profesores para conocer sus interpretaciones acerca del concepto de autonomía. Las conclusiones evidencian que sus ideas no coinciden totalmente con lo que exponen los estudios de naturaleza más teórica sobre autonomía. Según este autor, se dan numerosos casos en los que se improvisa de manera espontánea la definición de autonomía, reflejando una concepción muy limitada de este término. Estas interpretaciones, a su vez, se hacen eco de los errores de concepción que recoge la literatura revisada (Little, 1991; Esch, 1996; Aoki y Smith 1999), en la que autonomía se identifica con individualización, aprendizaje independiente sin profesor, una nueva metodología, etc. En este sentido, y a pesar de que existe una discusión extensa sobre el enfoque teórico de la autonomía del aprendizaje, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que la autonomía del aprendizaje significa para los profesores no está ampliamente estudiado. Por tanto, abordar esta laguna existente en la literatura va a ser un argumento clave para justificar el presente estudio. Esto no quiere decir que el volumen de literatura disponible no vaya a contribuir en este trabajo, al contrario, va a jugar un papel central al permitirnos la comprensión de cuestiones claves relativas a la autonomía del aprendizaje, o al sugerirnos temas que se pueden analizar desde la perspectiva de los docentes.

Palfreyman (2003), por su parte, afirma que existe discrepancia entre las discusiones teóricas de la autonomía del aprendizaje y las propias visiones de los profesores acerca del concepto. Este autor también hace hincapié en la categorización de la autonomía del aprendizaje desde el punto de vista técnico, psicológico y político, tal como definió Benson (1997) y más tarde Oxford (2003), añadiendo su perspectiva sociocultural. Tales dimensiones de la autonomía del aprendizaje han sido revisadas con anterioridad, pero a pesar de que en la literatura están claramente diferenciadas entre sí, en la práctica real, tales dimensiones pueden oscilar en la escala de grises: “in real educational settings such perspectives are not black-and-white alternatives” (Palfreyman,

2003, p. 4).

A modo de conclusión de lo hasta aquí recogido, en lo que concierne específicamente al ámbito del aprendizaje de lenguas, podemos afirmar que resulta casi imposible definir el término autonomía desde un único punto de vista. Si pretendemos establecer una definición con cierta exactitud es necesario considerar los aspectos psicológicos, culturales y socio-políticos que el término engloba.

Las distintas definiciones expuestas hasta el momento representan una serie de cambios en la enseñanza de la lengua extranjera promovidos por la autonomía del aprendizaje. Hablaremos de ellos en los siguientes apartados, sobre todo en la sección de propuestas metodológicas, pero también cuando discutamos el papel del profesor, del aprendiente o de la evaluación.

2.2.1. Precisiones terminológicas

Al querer establecer una definición con cierta exactitud del término autonomía, encontramos otros términos que aparentemente designan el mismo fenómeno. Esto es consecuencia directa de la falta de acuerdo y controversias entre lingüistas, investigadores y educadores que han encontrado difícil ofrecer una única definición, como ya hemos adelantado unas líneas más arriba.

Por lo tanto, términos como “independence”, “self-regulation”, “self-management”, “self-direction”, “self-instruction”, “learner development”, “learning to learn” (Jiménez, Lamb y Vieira, 2007, p. 28) se relacionan con la autonomía de aprendizaje, llegando a reemplazar en ocasiones dicho término.

Dickinson (1987) propone cuatro términos relacionados: “self-instruction”, “self-direction”, “self-access learning” e “individualized instruction” (“auto-instrucción”, “auto-dirección”, “aprendizaje autodirigido” e “individualización”). Una síntesis del uso que se le ha dado a estos cuatro términos la encontramos en el artículo de Navarro Coy (2005). De aquí se desprende, de forma general, y haciendo alusión a la forma de llevar el aprendizaje a cabo, que el grado de autodirección va a variar dependiendo de la implicación del aprendiente en la toma de decisiones en su propio proceso de aprendizaje. Además, el grado de implicación puede oscilar a lo largo del péndulo en cuanto al grado de control se refiere: por un lado, el aprendiente puede tener un control parcial o total de los objetivos y actividades de aprendizaje; por otro lado, el profesor pasa a tener un control indirecto de la metodología, materias, ritmo de enseñanza, etc.

2.3. Niveles de autonomía

A continuación vamos a detallar los distintos niveles de la autonomía del aprendizaje, ya que como anteriormente hemos mencionado, pueden darse diferentes grados de autodirección. Recordemos que el aprendiente tiene la habilidad de hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, sin embargo, esto no quiere decir que tenga que hacer uso de esta habilidad por completo (Holec, 1981, p. 4). Así en la literatura al respecto se habla de semi-autonomía (Riley, 1986; Dickinson, 1987, 1996), etapa en la cual se va a preparar a los aprendientes para ser autónomos, por medio de la ayuda institucional o externa. Aquí se persigue que el aprendiente “aprenda a aprender”, es decir, mientras aprende un nuevo idioma, también aprenderá cómo reconocer sus necesidades de aprendizaje, puesto que “students have choice in **what** to study, **how** to study” (O’Neill y McMahon, 2005, p. 29).

Los grados de autonomía varían en función del grado con el que los aprendientes quieren aceptar la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, hasta llegar a ser aprendientes independientes (McCombs y Whisler, 1989; Brockett y Hiemstra, 1993; Scharle y Szabó, 2000).

Por otro lado, el tiempo es un aspecto esencial a tener en cuenta a la hora de valorar el grado de autonomía que posee un aprendiente; normalmente oscila de menos a más en relación con el tiempo, así se puede observar en la siguiente gráfica:

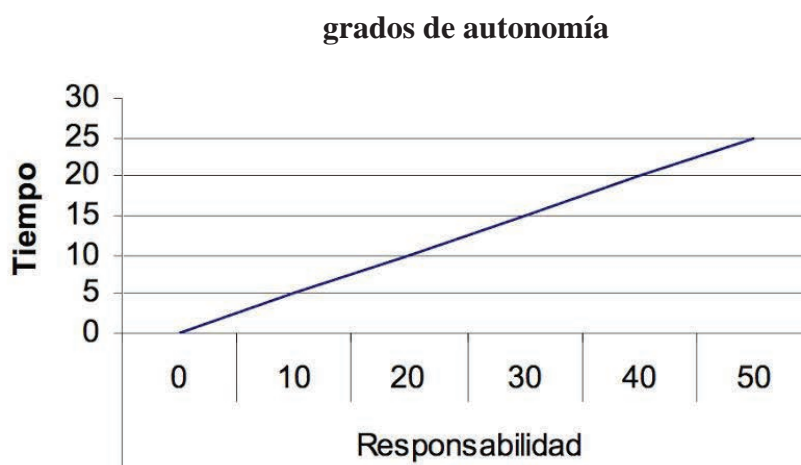


Figura 4: relación: autonomía, responsabilidad y tiempo. (Fuente: Martínez Morales, 2009, p. 89).

La responsabilidad del aprendiente aumenta conforme avanza el tiempo del proceso de automatización, es decir, el proceso por el cual el estudiante se convierte en un aprendiente autónomo de lenguas extranjeras. Esto se traduce a un incremento del nivel de autonomía. No obstante, esto no significa que siempre se produzca este avance, pues el aprendiente puede quedarse

estancado en un mismo nivel durante un periodo de tiempo.

Según se observa en la literatura, la noción de autonomía se concreta en varios grados o niveles (Littlewood, 1996; Nunan, 1997; Oxford, 1999; Scharle y Szabó, 2000; Benson, 2001). Así, Nunan (1997) nos habla de cinco niveles: toma de conciencia, compromiso, intervención, creación y trascendencia.

En la primera fase, el profesor guía al aprendiente en un proceso de auto-reflexión, para que éste tome conciencia de los objetivos pedagógicos, el contenido de los materiales y el uso de las estrategias de aprendizaje. En la segunda fase, el aprendiente se involucrará en su propio aprendizaje, pudiendo elegir sus metas dentro de una serie de alternativas propuestas. En la fase de intervención, el aprendiente modifica y adopta los contenidos del programa hasta llegar a formular sus propios objetivos en la fase de creación. Finalmente, en la fase de trascendencia, el aprendiente adquiere el rol de profesor o investigador, ya que puede extrapolar y relacionar el contenido del aprendizaje en el aula con el mundo real.

Para que todos estos pasos se vayan sucediendo, es primordial proporcionar contextos de “negociación” y “reflexión” de forma paulatina en el aula, en otras palabras, es necesario ofrecer al aprendiente contextos que aumenten las posibilidades de adquirir control sobre las decisiones que conciernen a su propio aprendizaje y así poder ejercer su autonomía (Breen y Candlin, 1979; Carver, 1984; Bloor y Bloor, 1988; Nunan, 1988, 1992; Montijano, 2005).

Este autor coincide con Littlewood (1996) al expresar que los diferentes grados de autonomía siguen una progresión donde el aprendiente va aumentando gradualmente el alcance de sus decisiones en lo que atañe a su aprendizaje. Sin embargo, Oxford (1999) añadiría que el aprendiente se va a mover en un proceso en espiral, pues el grado de autonomía puede variar según las necesidades e intereses del aprendiente en cada momento. Esto no implica una total disociación del contexto social, sino que, al contrario, debe darse una alternancia entre la interacción social con profesor e iguales, por una lado, y el aislamiento adecuado que permita una reflexión individual, por otro.

Scharle y Szabó (2000), por su parte, identificarían tres fases, que vienen a resumir las cinco de Nunan (1997) anteriormente descritas. La primera fase, despertar de la conciencia, promueve que el aprendiente sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, que se conozca a sí mismo como aprendiente, descubriendo sus puntos débiles, así como los fuertes, de cómo se aprende una lengua en general. En esta etapa se espera que el alumno, con la ayuda del profesor, comience a desarrollar ciertas estrategias de aprendizaje, como la planificación, cooperación, autoevaluación, que establezca objetivos de aprendizaje o comprenda el propósito de las tareas que propone el profesor. La segunda fase está relacionada con un cambio de actitud, lo cual conlleva la realización de una serie de actividades que conduzcan a la práctica y a las actitudes y estrategias que aparecieron en la fase primera. La tercera, denominada transferencia de roles,

hace referencia al momento en el que los aprendientes asumen algunos roles que, por tradición, eran asumidos por el profesor, tales como, la selección de objetivos de aprendizaje, la elección y preparación del material, la evaluación, entre otros. De esta forma, el aprendiente puede disfrutar de la libertad que genera el aumento de responsabilidad.

Para Benson (2001) existen tres niveles de control que van a determinar si el aprendiente es autónomo: gestión del aprendizaje (conducta), procesos cognitivos (psicológicos del aprendizaje) y control del contenido. Dado el aspecto multidimensional de la autonomía, Benson la califica como complicada, en términos generales, y además, afirma que está afectada por el comportamiento, su misma naturaleza y el proceso de adquisición de la autonomía. Sin embargo, esto no supone que la autonomía no se pueda medir. Benson (2001, p. 54) plantea que alguna forma de juzgar, si se ha tenido éxito o no a la hora de medir la autonomía, debe existir, sobre todo cuando el objetivo es conseguir que el aprendiente sea más autónomo. Así, este autor señala la existencia de varias escalas para medir la capacidad del aprendizaje autónomo, como, por ejemplo, *the Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)* de Guglielmino y el estudio de Cotterall (1995), que utiliza las creencias de los alumnos como base para medir la disposición para desarrollar la autonomía en el aprendizaje (O'Leary, 2007, p. 3).

2.4. Dificultades para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje

Varios autores hacen referencia a que el desarrollo de la autonomía no está exento de dificultades (Riley, 1977; Trim, 1977; Dam y Little, 1998; Scharle y Szabó, 2000; Dam, 2003). De hecho, en la literatura al respecto, encontramos discrepancias en lo que concierne a los contextos en los que la autonomía podría implementarse o no (Gremmo y Riley, 1995; Pennycook, 1997; Dörnyei, 2001b).

Una de las restricciones que se plantea a principio de los años noventa es que el aprendizaje autodirigido no se puede implementar en niveles iniciales de aprendizaje de lengua extranjera. Esta idea, sin embargo, es refutada por los experimentos que se realizaron con alumnos de educación primaria (Dam, 1995; Dam y Legenhause, 1999), ya que los resultados pusieron de manifiesto que estos alumnos eran más responsables y que poseían una competencia lingüística y motivación más alta que otros alumnos de un nivel de aprendizaje mayor. A partir de entonces, las políticas educativas europeas comienzan a incluir como objetivo general del currículo de lenguas el fomento de la autonomía de aprendizaje, por ejemplo el Marco Común de Referencia para las Lenguas y la LOMCE lo incluyen ya.

Otra discrepancia que observamos en la literatura es si el concepto de autonomía está relacionado con la cultura propia o no. De hecho, se plantea si el concepto pertenece exclusivamente

a la cultura occidental, por lo que no se podría aplicar en aquellos contextos educativos de oriente (Palfreyman, 2003).

Pennycook (1997) afirma que el contexto cultural del país es un punto clave para desarrollar la autonomía, pues, si no se tiene en cuenta, podríamos encontrarnos con imposiciones culturales o pedagogías inadecuadas.

Por otro lado, hay investigaciones (Benson, 2002; Gao, 2003) que defienden que la autonomía se puede implementar en diferentes contextos culturales, dado que hay más oportunidades para su desarrollo si el contexto es más amplio. Además, Nicoll (2007) y Shao y Wu (2007) argumentan que mientras el objetivo del sistema educativo sea promover el pensamiento crítico y el aprendizaje reflexivo, la autonomía podrá implementarse, independientemente de cuál sea el contexto cultural.

Otros estudios realizados con estudiantes chinos (Chan, Spratt y Humphreys, 2002; Zhoulin, 2007) revelan que ciertos rasgos de esta cultura pueden ser un obstáculo a la hora de fomentar la autonomía del aprendizaje. Pensemos, por ejemplo, en la autoridad del profesor frente a la pasividad de los aprendientes en el aula, los exámenes, y otros aspectos políticos y sociales del país, que cambian significativamente según donde lo observemos.

Por otro lado, el colegio, la comunidad de profesores, los padres de los aprendientes y los mismos aprendientes han identificado ciertas inconsistencias en cuanto al desarrollo del aprendizaje autónomo (Little, 1990; Scharle y Szabó, 2000), pues cada uno tendrá sus propias representaciones, valoraciones y creencias acerca del papel que los profesores deben realizar. Estas representaciones pueden diferir enormemente de lo que sería el papel del profesor como facilitador del aprendizaje de la lengua, pues los alumnos pueden pensar que es el profesor el que tiene que enseñar, o, incluso, el propio profesor se puede cuestionar si los alumnos están realmente aprendiendo.

Otros inconvenientes que podemos señalar son el miedo a la incertidumbre y a los riesgos que suponen los cambios en general, experiencias negativas relacionadas con otros métodos de enseñanza alternativa, el miedo a la pérdida de autoridad, la duda sobre la responsabilidad de los aprendientes, el alto número de alumnos en un mismo grupo, la sensación de falta y pérdida de tiempo, la concreción de los objetivos curriculares y el tipo de evaluación (Dam, 1996; Dam y Little, 1998; Scharle y Szabó, 2000). En cualquier caso, optar por un cambio gradual permitirá a todos acostumbrarse al cambio, y el profesor podrá reflexionar acerca de los sentimientos y opiniones de cualquier individuo que oponga resistencia a estas transformaciones, pero además, tendrá la posibilidad de encontrar soluciones para remediar estas situaciones, como, por ejemplo: la motivación y el compromiso del aprendiente, la comprensión de las distintas formas de aprendizaje del individuo, así como sus necesidades e intereses, entre otros.

2.5. Implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En primer lugar, este apartado analizará el papel del profesor y el papel del aprendiente, por su implicación inmediata en el proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo de una lengua. Después se van a considerar otras implicaciones pedagógicas que surgen al adoptar un enfoque metodológico fundamentado en la autonomía del aprendizaje, como por ejemplo, la participación, la motivación, la actitud del aprendiente, la idea de la responsabilidad compartida ante el aprendizaje, el papel del feedback o las relaciones, entre otros. Estos aspectos suelen darse, en concreto, en contextos educativos formales, pero como ya analizaremos, estas implicaciones también aparecen en otros contextos de aprendizaje, fuera de la instrucción formal.

En el ámbito de las lenguas extranjeras, la educación ha experimentado una verdadera transformación en las últimas décadas, como hemos podido verificar en el capítulo uno, al realizar un recorrido retrospectivo sobre las teorías de aprendizaje o la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras. Este hecho se puede constatar, por ende, volviendo la vista atrás, hacia aquellas metodologías de enseñanzas de idiomas, en las que el profesor era el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje (López y Encabo, 2013). Existía, por tanto, un “*subject-centred model*” (Montijano, 2005, p. 158), pues tal como definía Wright (1987), el profesor era la figura que tenía todo el control y el conocimiento, el que establecía lo que había que aprender, cómo y cuándo.

Sin embargo, a partir de los años setenta, la aparición de nuevas corrientes pedagógicas [como el constructivismo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo o la educación por competencias (Sullivang Higgings, 1983; Ausubel, 1986; Novak y Gowin, 1988; Dillenbourg, 1999)] originó un cambio de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias al cual el estudiante comienza a participar más activamente y deja de ser un mero receptor de los conocimientos transmitidos por el profesor. En definitiva, el estudiante pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje.

Las investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas comienzan a centrarse en el estudiante, empezando a utilizar términos como *humanized*, *personalized* o *individualized*: “The introduction of these new terms into the discourse on Foreign Language/Second Language teaching marked an emerging recognition of the centrality of the language learner to the teaching/learning process” (Wenden, 2002, p. 32).

Un enfoque centrado en el alumno, junto a la enseñanza de la lengua con una orientación más comunicativa, hace necesario la redefinición del papel del profesor y del aprendiente: “both learners and teachers need to know who they are, what they can expect from each other and what their respective attitudes are towards the institutional and social context of learning if autonomous learning is to work” (Benson y Voller, 1997, p. 93).

Todas estas consideraciones nos pueden llevar a creer que el papel del profesor es menos relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tras la inclusión de esta nueva conceptualización que aquí estamos recogiendo. Sin embargo, esto no es así, pues la autonomía a la que nos referimos requiere el apoyo y estímulo del profesor, tal como señalan Dam y Little (1998): el profesor es el encargado de crear un ambiente favorable para el aprendizaje. En esta misma línea, Montijano (2005) también refleja que el profesor, junto con el alumno, adquiere un papel más destacado en este nuevo marco que ahora se dibuja, ya que es él el que debe equipar al aprendiente con las herramientas necesarias para poder ser un ciudadano del siglo XXI, promoviendo el compromiso, actitudes respetuosas y positivas en cuanto a las diferencias, la igualdad de oportunidades, etc.

2.5.1. El papel del profesor

Analizando la literatura relativa a la autonomía del aprendizaje, y más concretamente a la función del profesor, se presenta toda una variedad de términos (*facilitator, helper, counsellor, resource, etc.*), lo cual refleja la necesidad de estos por encontrar, redefinir, su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo. Tal y como afirman Elsen y St. John (2007), aprendizaje autónomo no significa que el aprendizaje se lleve a cabo sin la figura del profesor; al contrario, el profesor va a estar presente, pero con un papel diferente. Por tanto, observamos que existe un absoluto consenso (Oxford, 1990; Little, 1995; Kelly, 1996; Voller, 1997; Riley, 1997; Breen y Mann, 1997; Scharle y Szabó, 2000; Kohonen, 2003; Montijano, 2005), a la hora de hablar del papel que el profesor juega en un contexto en el que se fomenta la autonomía del aprendizaje, pues, como antes hemos reflejado, nadie duda con respecto a que dicho papel difiere completamente de aquel que desempeñaba en el aula tradicional.

Uno de los primeros teóricos que utilizó y definió el término “*facilitador*” fue Knowles, que lo hizo en 1975, en el ámbito de la enseñanza para adultos. Este autor sugiere que el individuo encargado de enseñar a las personas adultas debería ser un facilitador del aprendizaje y no simplemente un transmisor de contenidos.

El término aparece de forma implícita en palabras de Holec (1981, p. 23) cuando discute los nuevos objetivos de la enseñanza. Para este autor, la enseñanza bajo el paraguas de acción basada en la autonomía no debería ser considerada como productora de aprendizaje, sino como facilitadora, y continúa exponiendo que se debe dar una serie de procedimientos que ayuden al aprendiente a aprender, no que le hagan aprender.

Sturtridge (1997), también, utiliza este término cuando describe el rol del profesor en un *centro de recursos*, así pues según se presenta, el facilitador llega a involucrarse en el desarrollo de las destrezas del aprendiente. Sin embargo, originariamente, la función del profesor en tales centros era distinta, pues su propia denominación sugiere, por su significado, que “el usuario

tiene acceso libre (auto-acceso) a unos materiales, que, según Riley (1987), están directamente a disposición del usuario sin que la figura del profesor actúe como intermediario de la forma en que lo hace en el aula” (Navarro, 2005b, p. 20). Sin embargo, Sturtridge (1997) defiende que la figura del facilitador es necesaria para que aquellos aprendientes que trabajaban independientemente pudieran hacerlo de forma más efectiva. Esto implicó la entrada en escena del facilitador, aunque el término *counsellor*, al que haremos alusión a continuación, también aparece reflejado en este contexto de aprendizaje lingüístico independiente. Aquí, encontramos diversas características del profesor como facilitador.

Por ejemplo, Voller (1997), a partir de las listas exhaustivas que algunos autores proporcionan acerca de las cualidades del facilitador de aprendizaje, coincide con Holec (1985) a la hora de diferenciar entre características que tienen que ver con el **apoyo psicosocial**, por una parte, y con aquellas otras relativas al **apoyo técnico**, por otra. En el primer grupo encontramos: “las cualidades del facilitador, como ser paciente, tolerante, afectuoso, etc., capacidad para motivar a los aprendices y capacidad para aumentar la conciencia del aprendiz en lo que respecta a los aspectos implícitos en el proceso de aprendizaje” (Navarro, 2005a, p. 55).

Las características relacionadas con el apoyo técnico, mencionadas más a menudo (Navarro, 2005a), son, por un lado, ayudar a los aprendientes a planificar y llevar a cabo su aprendizaje independiente mediante el análisis de sus necesidades, los objetivos, la planificación del trabajo o la selección de materiales. Por otro lado, también encontramos ayudar a los aprendientes con su propia evaluación y ayudarlos a adquirir destrezas y conocimientos necesarios para implementar lo anterior. En definitiva, según Voller (1997), se trata de otorgar al aprendiente la formación necesaria para que sea capaz de identificar su estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje apropiadas.

El término “facilitador” también ha sido ampliamente usado en el aprendizaje de una lengua extranjera _ por ejemplo, el enfoque comunicativo hace referencia al rol del profesor como facilitador, ya que “facilita el proceso comunicativo entre todos los participantes y entre éstos y las actividades y textos” (Breen y Candlin, 1980, citado en Roca, Valcárcel y Verdú, 1990, p. 17). Esto supone la implicación por parte del profesor como guía de las actividades y tareas que se realizan en el aula, aclarando procedimientos, si así se le requiere, y ofreciendo feedback cuando estime oportuno durante la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Considerando todas estas aportaciones podemos definir el rol del profesor como facilitador cuando éste “supports learners in their own personal process of learning” (Montijano, 2005, p. 162).

Cuando hablamos de situaciones individuales, el papel del profesor también es considerado como orientador (Voller, 1997, p. 103), por lo que el aprendiente se puede dirigir a él cuando necesite consulta. Además, este rol también se puede apreciar en los programas de estudio indi-

vidualizado que usan “contratos de aprendizaje”. Por su parte, Camilleri (1999, p. 38) a partir de la descripción que Davies (1987) propuso del profesor como “asesor”, destaca que la función de éste es acompañar al aprendiente en el proceso de aprendizaje y considerar los problemas que puedan surgir en el aprendizaje. Por medio de este rol, el profesor debe ser capaz de identificar cualquier señal que muestre desasosiego en el aprendiente.

En el marco del proyecto KELP (*Kanda English Language Proficiency*), estudio que se llevó a cabo en “Kanda University of International Studies” (Japón) y que examina las tendencias que afectan a los cambios de roles en profesores de inglés como lengua extranjera, aparece el término “*counsellor*” junto con el de “*consultant*” para indicar que el profesor es el encargado de aconsejar sobre la trayectoria del aprendiente, como por ejemplo qué hacer cuando surge un problema a la hora de completar alguna actividad (Johnson y otros, 1998, p. 24). Para llevar a cabo esta función, el profesor debe llegar a conocer perfectamente a los estudiantes, para así aconsejarlos, no exclusivamente en el correcto uso de los materiales del curso, sino también en la toma de decisiones concernientes a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término orientador ya aparecía como concepto central en el *Método de la Comunidad* de Curran cuando se discute el papel del profesor (Richards y Rodgers, 1986). Este rol también se encuentra explícitamente reflejado cuando se discute el papel del profesor en los centros de recursos (Kelly, 1996; Wenden, 2002), donde se espera que el profesor, gracias a los materiales y técnicas de trabajo, proporcione información conceptual y metodológica al aprendiente, además de planificar el trabajo y ofrecer apoyo psicológico. Según Gremmo y Riley (1995), el profesor, en este contexto, desarrolla una nueva competencia profesional: favorecer el desarrollo de una serie de valores, ideas y técnicas, por parte del aprendiente, en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin embargo, Tudor en 1993 utiliza este término con otra connotación, cuando expone que el papel del profesor es hacer a los aprendientes conscientes del aprendizaje y del idioma. (Voller, 1997, p. 104).

Por otro lado, Riley (1997) pone de manifiesto que no existe consenso a la hora de elegir el término que más se adecúa a la persona que trabaja con los estudiantes y al mismo tiempo los aconseja a la hora de tomar decisiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, términos como *facilitator*, *helper*, *counsellor*, *mentor*, *adviser* o *consultant*, que en español quedan reducidos a *consejero*, *asesor* y *tutor*, se solapan, originando desacuerdo en relación a su uso. Riley (1997) y Gardner y Miller (1999) ofrecen una descripción detallada de la diferencia entre los roles de orientador y de profesor, y destacan la importancia de desarrollar las herramientas metodológicas y conceptuales necesarias para distinguirlos.

A modo de generalización, exponemos las funciones que según Riley (1997) están relacionadas con el rol de orientador: conseguir que el alumno sea más autónomo ayudándole a identificar su estilo de aprendizaje o preferencias, así como sus necesidades, objetivos, tipos de

actividades; además, se encargará de familiarizarlo con el funcionamiento y organización de los centros de recursos. Todo esto nos lleva a afirmar que el asesoramiento es una habilidad compleja y que los profesores no se convierten en orientadores o asesores de la noche a la mañana (Riley, 1997, p. 128).

El profesor como “recurso” es otra de las caracterizaciones que adquiere un docente, aunque el reconocimiento que recibe este papel en la literatura sobre aprendizaje autónomo no es tan explícito, si lo comparamos con los roles anteriores (facilitador y orientador): “the nature of the teacher as resource in autonomous language learning is as yet little explored or understood” (Voller, 1997, p. 106). No obstante, cuando se define esta función del profesor como recurso, en la mayoría de los casos, podemos observar que no existe una clara diferencia con los términos anteriores, pues según Navarro (2005a) volvemos a considerar al profesor como alguien a quien el aprendiente puede recurrir en busca de ayuda. Este hecho es observable en las palabras de Camilleri (1999), cuando afirma que el profesor podría ser también un facilitador u orientador. Para este autor, el profesor como recurso es la persona que maximiza las condiciones de aprendizaje, por ejemplo, ayudando a los aprendientes a ser consciente de una amplia gama de estrategias alternativas, y a reconocer sus estilos de aprendizaje.

En lo que concierne a la diferencia entre las tres formas de caracterizar al profesor (facilitador, asesor y recurso), no existen diferencias sustanciales entre las mismas, pues se ha hecho uso de estos términos atendiendo a la forma en que el aprendizaje se lleva a cabo, es decir, dentro o fuera del aula. La palabra “facilitador” se emplea más en situaciones de clase, mientras que el de “orientador” en situaciones donde el aprendizaje se realiza de forma individual. En definitiva, no existen diferencias cualitativas entre los términos, ya que lo esencialmente importante, si la intención es ayudar al aprendiente a llevar a cabo su proceso de aprendizaje de forma eficaz, es que el profesor asuma el papel de facilitador del aprendizaje.

Además de los términos hasta ahora descritos, otros como *knower* (Curran, 1976; Tudor, 1993), *guide* (Wright, 1987; Montijano, 2005), *source of knowledge* o *input supplier* (Montijano, 2005), *model of language* (Johnson et al., 1998), también son empleados para designar al profesor. A continuación seguiremos describiendo algunos de estos roles.

Se considera al profesor como “creador de una atmósfera de aprendizaje” cuando motiva y crea el ambiente adecuado que anime al aprendiente a desarrollar la lengua y ofrece la oportunidad de responsabilizarse en su propio aprendizaje. En este sentido, el profesor deberá trabajar al ritmo del alumnado y llevar a cabo una serie de tareas como adoptar una actitud positiva hacia ellos, ofrecer tareas relevantes, importantes e interesantes, sustentar las decisiones de los aprendientes, involucrarlos activamente en las actividades que demanden comunicación entre los aprendientes o establecer un espacio para el diálogo; de este modo, el proceso de aprendizaje podrá llegar a ser una responsabilidad compartida y socialmente asumida (Wright, 1987; Dam, 2003; Kohonen, 2003; Ribé, 2003).

En una atmósfera en la que impere el miedo, la desconfianza, donde el alumno no se atreva a preguntar por temor a sentirse ridiculizado por las bromas de sus compañeros, o incluso profesores (de manera inconsciente), será muy difícil encontrar un lugar donde el aprendizaje se pueda llevar a cabo (Martínez-Abarca, 1999). De todo esto, se desprende la gran relevancia que tiene el estudio psicológico del marco afectivo en el que el aprendizaje tiene lugar, así como su repercusión directa en la enseñanza (Arnold, 1998, 2000; Montijano, 2005). En el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la afectividad, en un sentido amplio, debe ser considerada “como los aspectos de la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta” (Arnold, 2000, p. 256). Según esta autora, existe un amplio abanico de factores relacionados con la afectividad que pueden llegar a influir en el aprendizaje de idiomas (ansiedad, inhibición, extroversión-introversión, autoestima, motivación, estilos de aprendizaje, transacciones en el aula o procesos interculturales), por lo que es sumamente importante tratar de solucionar aquellos problemas derivados de las emociones negativas, así como crear y utilizar emociones más positivas que faciliten el aprendizaje del idioma. Siguiendo con Arnold (2000), esto no significa que la dimensión afectiva de la enseñanza se oponga a la dimensión cognitiva, al contrario, ambas necesitan coexistir, de esta manera, el proceso de aprendizaje se podrá construir con unas bases más sólidas. A lo largo de la sección dedicada a “la motivación” volveremos a tratar la cuestión afectiva en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras y cómo afecta al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Por otro lado, y ante la idea de que el profesor se convierta en facilitador del aprendizaje, surge la necesidad de organizar dicha práctica. Nos referimos al profesor como “organizador del aprendizaje”. Éste necesita dirigir su entorno, poner a disposición las herramientas de trabajo, así como enseñar a utilizar dichas herramientas a los aprendientes y cómo llevar a cabo su propia evaluación, es decir, la valoración de los procesos de desarrollo de la lengua. En esta situación, el profesor es considerado como la persona que mantiene el equilibrio entre los diferentes elementos que determinan la situación de aprendizaje.

Dado que es en el aula dónde, por regla general, el alumno puede tener un contacto más sistemático con la lengua extranjera, el profesor también se presenta como el principal proveedor de *input* [concepto que hace referencia al lenguaje oral o escrito que el alumno está recibiendo por parte de un nativo, o bien por una persona que conozca la lengua extranjera que se esté aprendiendo; sirve como ejemplo para que el estudiante determine la reglas de la nueva lengua]. Según Bocanegra (1997, p. 261), esto significa que “el profesor coopera con el aprendiente, entre otras formas, ajustando su lenguaje en función de las necesidades existentes y usando estrategias de comunicación que faciliten las labores de comprensión de la lengua extranjera”. La lengua que utilizan los profesores en las actividades docentes cumple dos objetivos: es el medio, vehículo de transmisión de información y de capacidades que deberán llevar a cabo en la escuela y es, asimismo, el input lingüístico que los alumnos utilizarán como base de su aprendizaje de la lengua extranjera (Gass et al., 1985).

A todas estas demandas de la nueva figura del profesor es necesario añadir la dimensión europea de su tarea, pues las diferentes reformas que han tenido lugar en el campo de la educación de la lengua extranjera en Europa han otorgado nuevas obligaciones y responsabilidades al profesorado de lengua extranjera, aparte del trabajo en el aula o la interacción profesor-alumno. En este contexto, el profesor también puede llegar a colaborar y preparar reformas educativas o fomentar innovaciones en el aprendizaje.

Volvemos a hacer referencia al *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*, como ejemplo de documento recopilador en el que se plasman los cambios ocurridos en la enseñanza de idiomas en Europa. Aquí, concretamente, encontramos una serie de tareas que van a caracterizar el nuevo modelo del profesor de lenguas extranjeras. Según el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* (2002, pp. 139-140), el profesor ha de realizar un seguimiento del progreso de sus alumnos, y conseguir que éstos sean capaces de reconocer, analizar y superar las dificultades en su aprendizaje para que puedan desarrollarse como individuos a la hora de aprender. Igualmente, este documento destaca el papel reflexivo del profesor, que debe ser consciente de que sus acciones, consecuencia de sus actividades y sus habilidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje. Además, invita al profesorado a considerar cuestiones como los estilos de enseñanza o a cuestionarse preguntas como cómo desarrollar las habilidades de los estudiantes, qué se exige de ellos, o qué uso le pueden dar a los medios audiovisuales. Resulta, por tanto, decisiva e indispensable la intervención del profesor para lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos. En definitiva, el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas*, sugiere que el profesor de lenguas extranjeras defina su propio papel y sea responsable de organizar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje de lenguas, y también de favorecer el desarrollo de la autonomía en el alumnado de idiomas.

Hasta el momento, son muchos los calificativos que hemos otorgado al profesor de lenguas extranjeras a lo largo de estas páginas, pero ante todo podemos observar que el nuevo modelo de profesor es aquel que facilita el aprendizaje, que desempeña un gran número de tareas para cumplir tal labor y unir el desarrollo de una lengua extranjera con el mundo del aprendiente. Además, según Bocanegra (1997, pp. 268-269), el profesor es negociador del aprendizaje, pues trata de alcanzar un acuerdo, o al menos una interacción, entre ingredientes tan dispares como el conocimiento metacognitivo, la concesión de responsabilidades, la gestión de la autoridad, la selección y adaptación de materiales o el uso de la lengua, entre otros.

No obstante, sería poco realista esperar que este cambio en los roles a desempeñar se produzca de modo súbito y sin una preparación previa: “we can only make changes gradually, think about the effects of these changes and consolidate them before trying something else” (Lowes y Target, 1998, p. 14). Little (1990, citado en Navarro, 2005b, p. 26) expone lo siguiente:

“No es fácil para los profesores dejar de hablar: después de todo, si dejan de hablar, dejan de enseñar y si dejan de enseñar, sus aprendices pueden dejar de aprender. Y no es fácil

para los profesores dejar que los aprendices resuelvan los problemas por sí mismos, ya que eso lleva tiempo y hay demasiado programa que cubrir”.

La opinión de Scharle y Szabó (2000, pp. 5-6) al respecto está estrechamente relacionada con la idea que subyace de las palabras de Little (1990), ya que, según indican estas autoras, el colegio, la comunidad de profesores, los padres de los aprendientes y los mismos aprendientes tendrán sus propias representaciones, valoraciones y creencias acerca del papel que los profesores deben realizar. Estas representaciones pueden diferir enormemente del papel del profesor como facilitador del lenguaje, y si esto es así, sería necesario una mayor paciencia y prudencia. Además, Scharle y Szabó (2000) señalan que existen diferentes motivos por los que la gente puede oponerse a los cambios en este tipo de contextos, como por ejemplo: miedo a la incertidumbre y a los riesgos que suponen los cambios en general, experiencias negativas relacionadas con otros métodos de enseñanza alternativa, miedo a la pérdida de autoridad, etc. Tal y como hemos expuesto en la sección que versa sobre las dificultades encontradas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, la opción por un cambio gradual permitirá a todos acostumbrarse a esta transformación y el profesor podrá reflexionar acerca de los sentimientos y opiniones de aquellas personas que no estén de acuerdo con esta idea de traspaso de roles, y tendrá la posibilidad de encontrar soluciones para remediar estas situaciones. Además, para que este cambio se produzca, (Navarro 2005a) señala que también es necesario un alto grado de preparación (psicológica y metodológica), que ayudará al profesor a aceptar su nuevo papel y le hará ver que este nuevo rol le va a exigir mayor esfuerzo y dedicación hacia el aprendiente.

A pesar de que las creencias y actitudes son, por lo general, reticentes a cualquier variación, existen estudios sobre la noción de cambio en las creencias de los profesores que reflejan cómo la modificación de las creencias predetermina las transformaciones en la práctica (Richards, 2001). En ese sentido, el análisis y la reflexión sobre las propias concepciones del profesor, así como la observación de su práctica, pueden contribuir a formar su competencia docente, de manera integral. De hecho, cuando hablamos del papel del profesor, debemos también tener en cuenta aquellos aspectos que hacen referencia al conocimiento del docente: pensamientos y creencias, representaciones mentales de la realidad, valores, conocimientos personales, unos saberes compartidos, esquemas de percepción, ya que todos ellos están presentes en su toma de decisiones e influyen en su práctica (Pizarro, 2013). Sin embargo, todos estos aspectos serán analizados con más detalle en el capítulo siguiente.

2.5.2. El papel del aprendiente

En este marco de aprendizaje enfocado a la autonomía, el énfasis recae en el aprendiente,

por lo que el papel del alumno también sufre cambios. Como hemos venido manifestando en este capítulo, el aprendiente adopta un nuevo rol en el aula, pues pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, mientras que el profesor, tal como hemos descrito en el epígrafe anterior, deberá tener en cuenta las necesidades de sus alumnos, los factores sociales, culturales, afectivos y psicológicos, que de una manera u otra van a influir en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El aprendiente, por tanto, pasa a tener un papel activo y decisivo en su propio aprendizaje de la lengua extranjera y, con la ayuda del profesor (según la formación recibida), podrá comenzar a tomar decisiones responsables que afectarán a este proceso; decisiones tales como qué, cuándo, cómo, con qué y dónde aprender. Jiménez Raya (2006) apunta que no es nueva la idea de una actitud activa por parte del aprendiente; según este autor, los enfoques humanísticos han ampliado el concepto de aprendizaje al destacar que un aprendizaje significativo tendría que ser autoiniciado.

En la literatura referente al papel del aprendiente autónomo, encontramos cuestiones como el grado de control que el alumno debe tener a la hora de decidir cómo adquirir las responsabilidades y con qué fin (Holec, 1993; Little, 1996; Benson, 2001). Benson (2001), en particular, señala que el aprendiente debe ejercer control sobre los procesos cognitivos que conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera, y el contenido que se desea transmitir. Para que el aprendiente pueda llevar a cabo la primera tarea de control, deberá estar atento y reflexionar continuamente sobre su proceso de aprendizaje, o, lo que es lo mismo, ser consciente en cada momento del proceso de “aprender a aprender”, en otras palabras, habrá de poseer, lo que Benson denomina *metacognitive knowledge*. El concepto de “aprender a aprender”, según Salmerón y Gutiérrez (2012), posee multitud de semejanzas con el aprendizaje autorregulado, ya que este último es primordial como proceso activo y constructivo. Mediante el aprendizaje autorregulado, el aprendiente va a fijar sus propias metas de aprendizaje, verificar y controlar su motivación, su comportamiento y conocimiento, cuando tenga que realizar una actividad en un contexto dado de aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman y Schunk, 2008).

En cuanto al control sobre el contenido a adquirir en la lengua extranjera, es indispensable la interacción interpersonal para que se produzca el proceso de interiorización y asimilación intrapersonal de los contenidos culturales en cada individuo. Nos referimos a los principios Vygotskianos, de acuerdo con los cuales no sólo es importante el contenido a transmitir o los instrumentos utilizados para tal fin, sino también los agentes sociales que intervienen en el proceso de aprendizaje y sus respectivas peculiaridades. Por su parte, la Zona de Desarrollo Próximo es fundamental en el aprendizaje, tal como se expuso en el capítulo uno, cuando tratamos los tipos de constructivismo, ya que supone la distancia entre el nivel real de desarrollo, establecido por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía del adulto (generalmente el docente) o en colaboración con otro compañero más capaz. Este concepto también resalta que lo

que el alumno puede hacer hoy con la ayuda de otro estudiante o profesor, mañana podrá hacerlo por sí solo, es decir, a medida que avanza el proceso de aprendizaje los aprendientes tienen que asumir la responsabilidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje. “Aprender a aprender” para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En este proceso de construcción de conocimientos, se da una evaluación continua por parte del aprendiente sobre su quehacer, lo que le posibilita ser cada vez más autónomo y tener mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje.

Esto nos lleva a considerar la autoevaluación como proceso continuo (Dam, 1999; Benson, 2001). De esta forma, los aprendientes pueden confirmar que se van cumpliendo aquellos objetivos que se han ido marcando para las diferentes fases del proceso de aprendizaje, y así poder decidir si seguir en la misma dirección, en caso de que estos se estén alcanzando o, por el contrario, corregir aquellos aspectos que no funcionan apropiadamente cuando los objetivos no son los que se habían planteado inicialmente. Dado la importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje autónomo, y la cantidad de estudios realizados en torno a este concepto, dedicaremos un epígrafe aparte para analizar éste y otros aspectos relacionados con la autoevaluación.

Los trabajos que estudian el papel del aprendiente en un aprendizaje autónomo, analizan los términos autonomía y responsabilidad de manera conjunta (Wenden, 1991; Vera, 1997; Scharle y Szabó, 2000; Dam, 2003), de tal forma que para hablar sobre la autonomía del aprendiente es fundamental desarrollar visiblemente el sentido de la responsabilidad, y animar al aprendiente a tomar activamente decisiones sobre su propio aprendizaje (Vera, 1997, p. 162).

Según Wenden (1991), un aprendiente autónomo es el que desea responsabilizarse sobre su propio aprendizaje, y ha adquirido las estrategias y el saber para hacerse cargo, aunque no totalmente, de su propio aprendizaje de la lengua extranjera, y además quiere y se siente con confianza para llevarlo a cabo.

Un aprendiente responsable es aquel que es consciente de que su propio esfuerzo es fundamental para poder avanzar en el aprendizaje, y actúa en consecuencia. Es el que está deseando cooperar con el profesor y con otros en su grupo de aprendizaje en beneficio de todos. El aprendiente responsable evalúa su propio progreso de manera consciente, y se esfuerza por hacer uso de todas las oportunidades que se le presentan para sacarle rendimiento, incluyendo las actividades de clase y el trabajo de casa (Scharle y Szabó, 2000, p. 3). No se trata simplemente de hacerse cargo de algo, sino también aceptar las consecuencias de las acciones.

El aprendiente podrá desarrollar su responsabilidad si se le otorga más espacio para que se implique. En este sentido, el aprendiente ha de seguir un proceso que se puede dividir en varias fases. Así Scharle y Szabó (2000) nos describen un proceso paulatino dividido en tres fases: aumento de conciencia, cambio de actitudes y transmisión de funciones. Dam (2003), por su parte, identifica cuatro fases: la primera tiene relación con la experiencia en cuanto a las actividades, la forma de organizar el trabajo y de evaluar el proceso de aprendizaje y el progreso; la segunda

fase está relacionada con la concienciación del rol del aprendiente en el proceso de aprendizaje, es decir, qué, por qué y cómo aprender; el tercer paso es la influencia y la participación a la hora de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, que resulta en la selección de actividades, materiales, etc.; la última etapa es la responsabilidad sobre el aprendizaje de uno mismo. En definitiva, la toma de conciencia por parte del aprendiente en todos los factores que inciden en la autonomía aparece como la característica más significativa. Huttunen (2001) señala que el aprendiente, en todo momento, ha de darse cuenta de sus puntos fuertes y débiles, de su capacidad para identificar las necesidades y los objetivos, y para organizar estrategias y procedimientos en función de dichas necesidades y objetivos. Asimismo, Little (1995) destaca la capacidad desarrollada por el aprendiente para reflexionar sobre el contenido y el proceso de aprendizaje, ya que esta habilidad le va a conducir a un control consciente, como anteriormente hemos señalado.

Los aprendientes con éxito, en un contexto educativo formal, tienen como objetivo principal el control consciente sobre su aprendizaje. En efecto, las características que se le atribuyen a los aprendientes con éxito coinciden con las características de los aprendientes autorregulados, que a su vez difieren de las atribuidas a aquellos aprendientes menos efectivos (Roces y González, 1998; Zimmerman, 1998; Reyero y Tourón, 2003).

Son varios los estudios que reflejan las características que distinguen a los aprendientes que autorregulan su aprendizaje de los que no (Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002; Corno, 2001; Torrano y González, 2004; Lobato, 2006). En general, estos aprendientes:

- Conocen, desarrollan y aplican las estrategias cognitivas, por un lado (repetición, elaboración y organización), que le van a permitir transformar, organizar y recuperar la información, y las estrategias metacognitivas, por otro lado (planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales);
- Se motivan al inicio y durante el proceso de aprendizaje, generando confianza en sí mismos, desarrollando un sentimiento de autoeficacia, así como emociones positivas ante las tareas (satisfacción, entusiasmo, etc), además son capaces de controlar, modificar y ajustar sus creencias y emociones según lo requiere la tarea y la situación de aprendizaje en la que se encuentren;
- Siempre y cuando lo permita el contexto, diseñan un plan de trabajo realista para la consecución de los objetivos, la realización de las tareas, la elaboración de los productos, los tiempos previstos y la autoevaluación;
- Se esfuerzan por crear ambientes favorables de aprendizaje, como la búsqueda de un lugar adecuado para estudiar, la solicitud de ayuda de los profesores o compañeros si se encuentran ante alguna dificultad de aprendizaje, etc;
- Pueden poner en marcha una serie de estrategias volitivas (según Pardo, Zagalaz, Almazán y Cachón, 2011, estas estrategias hacen referencia a la energía que nos lleva a realizar lo ne-

cesario a fin de lograr las metas propuestas, a pesar de las dificultades o la disminución de la motivación personal por el tiempo transcurrido) con las que evitan distracciones externas e internas, para así poder mantener la concentración, motivación y esfuerzo durante la realización de las tareas.

A modo de resumen, podemos afirmar que si hay algo que caracteriza a estos aprendientes es que se les consideran agentes de su propia conducta, que creen fervientemente en el aprendizaje como proceso proactivo, que están automotivados y usan las estrategias adecuadas que le ayudan a conseguir los resultados académicos deseados (Torrano y González, 2004).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el aprendiente es el que está más directamente implicado en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas, y por tanto, va a realizar diversas funciones que le permitirán participar eficazmente en las distintas situaciones comunicativas; nos referimos al desarrollo de competencias y estrategias, realización de tareas y actividades y procesos necesarios. Sin embargo, no son muchos los alumnos que aprenden de manera activa, tomando la iniciativa en la planificación, estructuración y ejecución de sus propios procesos de aprendizaje, pues la gran mayoría aprende por reacción, siguiendo instrucciones y realizando las actividades que los profesores o manuales determinan. Es por ello que hay que potenciar que los aprendientes sean cada vez más conscientes sobre cómo aprender mejor, para que cuando termine la enseñanza, el aprendizaje posterior sea autónomo. En este sentido, un “entrenamiento” adecuado permitiría a todos los aprendientes aumentar su grado de control sobre el aprendizaje (Ellis y Sinclair, 1989; Scharle y Szabó, 2000; Torrano y González, 2004; Montijano, 2005).

Hasta ahora hemos descrito los elementos relacionados con la actitud responsable que el aprendiente debe adoptar; ser capaz de asumir esa responsabilidad no es tarea fácil, debido a las concepciones anteriores que el propio aprendiente tiene sobre su papel en el aula: asimilar los conocimientos transmitidos por el profesor y demostrar tal asimilación posteriormente en los exámenes. La gran mayoría de aprendientes que acuden a un aula para aprender/adquirir una lengua extranjera aceptan este papel, por no decir todos (Navarro, 2005a). Del mismo modo, los aprendientes muestran un claro concepto de lo que supone aprender un nuevo idioma. Estas ideas se basan en experiencias previas sobre determinados aspectos, como por ejemplo qué significa aprender una lengua, quién debería evaluar o qué materiales son necesarios. Lowes y Target (1998) proponen una lista de ideas que los aprendientes mantienen, consciente o inconscientemente, relativas a este aspecto mencionado; entre ellos, destacamos los siguientes:

- Hay una manera correcta de aprender y el profesor la conoce;
- Algunos individuos poseen un don para los idiomas;
- Únicamente se aprende con la ayuda del profesor

- Los alumnos no pueden evaluar su proceso de aprendizaje.

Para alcanzar la autonomía, por lo tanto, el aprendiente deberá asumir el papel que le corresponde, y para ello debe reexaminar cualquier idea preconcebida, así como su papel en el proceso:

“In changing their representations of their role in their learning process, learners gradually replace their belief that they are “consumers” of language courses, of textbooks and exercises, of teacher hours with the belief that they can be “producers” of their own learning program”.

(Holec, 1987, p. 152)

Holec (1987) continúa exponiendo que este cambio en la representación del papel del aprendiente conlleva una modificación en la mente del mismo con respecto a las funciones atribuidas al profesor.

No obstante, esas concepciones, a las que acabamos de hacer referencia, acerca de aprender una lengua, en ocasiones, son además consideraciones compartidas por muchos profesores, que en este contexto de autonomía sienten “que su estatus profesional se ve amenazado” (Trim, 1976, citado en Navarro, 2005a, p. 57), puesto que deben renunciar a su tradicional papel de “director del aprendizaje” y aceptar el de facilitador del aprendizaje.

Asumir este cambio de papel, que deben afrontar no sólo los estudiantes, sino también los profesores, tal como indicamos anteriormente, es un aspecto fundamental para que la autonomía se pueda fomentar, mediante la negociación entre los participantes como clave para llevarla a cabo (Breen y Mann, 1997). Además, no podemos esperar que este cambio de roles tenga lugar de la noche a la mañana, ya que trastoca todas las concepciones generalmente mantenidas acerca de lo que conlleva aprender una lengua.

2.5.3. Motivación

El concepto *motivación* aparece relacionado con los conceptos, previamente analizados, de autonomía y responsabilidad, especialmente cuando se quiere asegurar el aprendizaje de una lengua extranjera (Oxford y Shearin, 1994; Dörnyei, 1994; Madrid y McLaren, 1995; Williams y Burden, 1999; Arnold y Brown, 2000; Scharle y Szabó, 2000; Dörnyei, 2001a; Martínez, 2005; Gardner, 2007; Bernaus, Wilson y Gardner, 2009), ya que este aprendizaje requiere un alto grado de autonomía, motivación y actitudes positivas por parte del aprendiente. Así lo destaca Jiménez

(1999), que además afirma que estos tres conceptos (autonomía, responsabilidad y motivación) son inseparables.

En las cuatro últimas décadas, la motivación para aprender una lengua extranjera ha sido estudiada en profundidad (Dörnyei, 1994; Oxford y Shearin, 1994; Dörnyei, 2001a; Dörnyei, Csizér, y Németh, 2006; Gardner, 2006). Esta importancia que ha venido adquiriendo el estudio de la motivación podría explicarse mediante el hecho de que incluso las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, debido a las reacciones negativas que pueden acompañar el aprendizaje (Arnold, 2000).

Dörnyei (2003), sin embargo, destaca la falta de estabilidad en torno al conocimiento sobre la motivación y expone dos razones para justificar tal inconsistencia. En primer lugar, las teorías que estudian la motivación se centran en el porqué de nuestras actuaciones y pensamientos. En segundo lugar, este autor destaca que la motivación es un concepto que presenta multitud de facetas, por lo tanto, el estudio de la motivación en el campo de las lenguas extranjeras está caracterizado por diversos enfoques teóricos: el enfoque psicológico social, el enfoque cognitivo y las perspectivas actuales (Zenotz, 2012). Dado el ámbito reducido de esta investigación, nos resultaría inabarcable el estudio exhaustivo, mencionando cada autor y tendencia, con respecto a este concepto, por lo que sólo trataremos de dibujar unos trazos representativos que están relacionados con la autonomía del aprendizaje.

Como veníamos exponiendo, el concepto “motivación”, en sí mismo, encierra una complejidad inherente. Ejemplo de ello es la dificultad encontrada a la hora de definir qué se entiende por motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera (Brown, 1987; Oxford y Shearing, 1994; Dörnyei, 2001a; Madrid y Pérez, 2001). Gardner y Macintyre (1993) hacen referencia a esta naturaleza complicada cuando definen la motivación como un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo conducido para cumplirlo y la satisfacción asociada con el acto de aprendizaje. Por su parte, Dörnyei (2001a), que es una de las figuras más destacadas en este campo en los últimos años, define la motivación como la elección de una acción determinada, la perseverancia en ella y el esfuerzo invertido en la misma (Dörnyei, 2001, p. 7). En definitiva, se trata de un empujón para realizar una acción, pero no sólo en un momento dado, sino a lo largo de un cierto tiempo, ya que estamos ante algo dinámico por naturaleza; no se trata de algo que un aprendiente tenga o no tenga, sino de algo que varía de un momento a otro dependiendo del contexto de aprendizaje o la tarea que se esté realizando (Dörnyei, 2001c).

En la literatura al respecto, encontramos distintos tipos de motivación, sin embargo, estos no deben apreciarse como opuestos, sino que están estrechamente relacionados entre sí. Por ejemplo, Gardner (1985) plantea la dicotomía entre motivación integradora e instrumental; como el propio nombre indica, con la primera, el aprendiente va a aprender la lengua extranjera porque su deseo es integrarse en la comunidad de hablantes de dicha lengua, mientras que con la motivación instrumental se acentúa los premios al logro (un ascenso en el trabajo, por ejemplo). Paralelamente a esta dicotomía, va a aparecer la distinción entre motivación intrínseca y extrín-

seca, cuando motivación y autonomía comienzan a relacionarse dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación elaborada por Deci y Ryan (1985), ya que la autodeterminación hace referencia al sentido de elección al comenzar y controlar las acciones propias de cada alumno (Deci, Connell, y Ryan, 1989).

Son varios los autores que aluden a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Deci, 1992; Brown, 1994; Van Lier, 1996; Noels, Pelletier y Vallerand, 2000, Zhou, Ma y Deci, 2009). La diferencia entre ambas no hace referencia al fin del aprendizaje, tal como lo hacían la motivación integradora e instrumental, sino que alude al origen de la motivación. Así pues, la motivación intrínseca nace del aprendiente y se relaciona con la satisfacción que le causa el aprendizaje de la lengua extranjera; la motivación extrínseca, por el contrario, tiene su origen en el exterior, como, por ejemplo, premios o castigos que el aprendiente pretende conseguir o evitar mediante el aprendizaje de la lengua.

En esta misma línea, la Teoría de la Autodeterminación para el aprendizaje de lenguas extranjeras ofrece una interesante visión de la motivación, planteando nuevos retos para el profesorado, que más que centrarse en cómo motivar a los alumnos, ahora se va a centrar en cómo los alumnos pueden crear las condiciones con las que puedan motivarse ellos mismos (Deci, Connell, y Ryan, 1989). Por lo tanto, un contexto de aprendizaje de apoyo a la autonomía proporciona las condiciones para poder desarrollar la motivación intrínseca de tal forma que la autonomía se aprecia como un prerrequisito para que cualquier comportamiento sea intrínsecamente gratificante (Dörnyei, 1994).

En definitiva, el tipo de motivación que debemos fomentar es la intrínseca, ya que según señalan Scharle y Szabó (2000, p. 7) los aprendientes intrínsecamente motivados están más capacitados para identificar los objetivos de aprendizaje y eso les hace estar más dispuestos a responsabilizarse del resultado. Este tipo de motivación puede generarse ofreciendo al aprendiz más autonomía y autodeterminación; de este modo, motivación y autonomía pueden reforzarse mutuamente (Scharle y Szabó, *ibid*).

Por su parte, Lowes y Target (1998, p. 8) están de acuerdo con esta conexión presente entre autonomía y motivación. Señalan que el tipo de motivación que hay que fomentar es aquella “which comes from a sense of pleasure in learning”, es decir, la intrínseca. Además, sugieren que es más probable que los aprendientes se sientan motivados si de alguna manera participan en la toma de decisiones, si ven que se tienen en cuenta sus opiniones y si pueden elegir libremente la forma de trabajar, llegando a tener, por consiguiente, más éxito en su proceso de aprendizaje.

Dörnyei y Csizér (1998) proponen diez mandamientos para motivar a los aprendientes de lenguas extranjeras, de los que se puede deducir que la motivación es el resultado de la autonomía del aprendiente. Para motivar a los alumnos, los profesores deben buscar formas de fomentar la autonomía de estos, para que gradualmente puedan desarrollar los recursos automotivacionales necesarios para controlar la experiencia afectiva y maximizar su participación en el aprendizaje

(Ushioda, 1996).

Resumiendo lo que hasta aquí recopilado, observamos que la motivación es un factor clave en el desarrollo de la responsabilidad y autonomía del aprendiz.

La relación entre autonomía y motivación también está sustentada por la teoría de la atribución de Weiner (1972, 1974, 1986), mediante la cual se pretende descubrir de qué manera piensan y se sienten los aprendientes ante sus éxitos o fracasos, y la influencia que esta percepción puede ejercer sobre sus futuras actividades y comportamiento. Según recoge Madrid (1999), el lugar, la constancia y la responsabilidad son tres dimensiones que van influir en el éxito y fracaso, ya sea por causas externas, por una parte, tales como la suerte, la habilidad o el grado de dificultad de la tarea, o causas internas, por otra parte, como por ejemplo el esfuerzo, la inteligencia o la aptitud (Heider, 1958; Dickinson, 1995; Madrid, 1999; Rodicio, 1999).

La dimensión social, analizada por la psicología social, también ha contribuido a desarrollar la explicación de la motivación en lengua extranjera. De aquí que se incluyan otros factores motivacionales para comprender el marco de la motivación, como por ejemplo, el afán por comunicarse, la motivación de la tarea, el uso de las estrategias de aprendizaje, el cambio que se puede producir en el grado de compromiso o en la motivación en un periodo de tiempo más bien amplio (Dörnyei, 2001c).

Como hemos mencionado anteriormente, la motivación que favorece la autonomía procede del aprendiente y, ésta debe ser autorregulada antes que regulada por otros. Pero además, debemos tener presentes los procesos sociales e interactivos a la hora de fomentar el crecimiento de la motivación intrínseca y la regulación de la motivación que experimenta el aprendiente. Como consecuencia, el concepto de motivación del aprendizaje de una lengua requiere una definición más amplia, de tal forma que la interacción entre el individuo y el entorno social de aprendizaje queden englobados (Kohonen, 2003; Little, 2003). La motivación del individuo puede verse afectada, positiva o negativamente, por el entorno social; positivamente, porque el aprendiente necesita un medio que le estimule, y negativamente, porque la presión del medio social puede impedir el desarrollo del aprendiente (Ushioda, 2003).

Por otra parte, también se ha demostrado que la autoestima y el autoconcepto tienen un papel decisivo en el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos educativos formales. Hablamos de dos variables diferentes pero profundamente ligadas. Por un lado, el autoconcepto se ubicaría en la dimensión cognitiva del individuo, mientras que la autoestima corresponde a la dimensión afectiva. Así pues, desde una perspectiva cognitiva, el autoconcepto se define como “un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto” (González-Pienda, Núñez, González y García, 1997). Por lo general, estos autoesquemas contienen feedback relevante que procede de otros individuos (otros significativos, tal como se refieren González-Pienda y otros, 1997). A mayor información significativa, las estructuras de los autoesquemas conllevan

mayor elaboración. Mediante un mecanismo de selectividad, el individuo va a elegir aquellos aspectos de la conducta social, (propia o de otros significativos) que se tienen en cuenta por su importancia. Las generalizaciones cognitivas van a funcionar como marcos interpretativos que dan significado a su conducta.

Seguidamente pasamos a analizar las consecuencias afectivas que engloban a la autoestima, que se puede considerar como base del autoconcepto, al que a su vez complementa (Mena, 2013). Una de las definiciones de autoestima más citada es la de Stanley Coopersmith (1969, 1981). Este autor considera la autoestima como la parte evaluativa y valorativa que el individuo mantiene respecto a sí mismo, formada por sus propias creencias y actitudes de aprobación o desaprobación, reflejando el grado en que cada persona se valora capaz, significativa, competente y exitosa. La autoestima, por tanto, es otro de los factores afectivos que más condiciona el comportamiento humano, y su valoración es el resultado del impacto que la dimensión cognitiva provoca en el ego del individuo (Mena, 2013).

Para trabajar con autoestima en el aula, debemos sentar las bases de manera que los alumnos trabajen mucho y desarrollen su potencial, sin dejarse influenciar por las emociones negativas. Scharle y Szabó (2000) afirman que los alumnos deben creer que son capaces de gestionar su propio aprendizaje para así llegar a confiar en ellos mismos y no sólo en el profesor. Si los aprendientes tienen “a robust sense of self” (Breen y Mann, 1997, p. 134), es más probable que su relación consigo mismos se vea reforzada mediante valoraciones positivas del profesor. Por otro lado, tal como exponen Lowes y Target (1998, p. 16), si los profesores aprecian la contribución de los aprendientes y los animan a participar, su autoestima aumentará. Pero no basta sólo con apreciar o alabar el trabajo de los alumnos, el profesor también debe trabajar su desarrollo personal, ya que si éste carece de autoestima, autoconfianza en sí mismo y seguridad, va a ser muy difícil que llegue a transmitir actitudes positivas a sus alumnos (Canfield y Welss, 1994; Williams y Burden, 1999).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para concluir con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. Así pues, el deseo de aplicar lo aprendido anteriormente y de buscar nuevas oportunidades para aprender (elementos claves de una actitud positiva) va a permitir a los alumnos aprender y superar las dificultades que les vayan surgiendo al enfrentarse a nuevas experiencias lingüísticas fuera del aula.

Ellis (1997) coincide en señalar que la motivación requiere una actitud determinada, al igual que estados afectivos que van a influenciar el grado de esfuerzo realizado por aprendientes al aprender una lengua extranjera.

Finalmente, los resultados del aprendizaje y, con bastante frecuencia, del rendimiento, inciden muy significativamente por un lado en la dimensión cognitiva, (reafirmando estructuras de conocimiento o mejorándolas, automatizando y ampliando estrategias de aprendizaje, com-

probando y certificando la utilidad de los procesos y estrategias de autorregulación, etc., en el caso de éxito, o disminuyendo el umbral de uso de contenidos y estrategias existentes, en el caso de fracaso-, y, por otro, en la dimensión motivacional (reforzando la imagen positiva de sí mismo, generando autoconfianza y responsabilidad en el resultado alcanzado, incidiendo de manera positiva en la definición de una orientación motivacional hacia la tarea y el aprendizaje, etc., -si se alcanza el éxito-, o forzando el empleo de estrategias de autorregulación encaminadas a la defensa del yo (González-Pienda y otros, 1997). Por lo tanto, volvemos a destacar que lo cognitivo y lo motivacional no funcionan por separado, por lo que la enseñanza debería educar globalmente a la persona, enriqueciendo el aprendizaje de los alumnos en todos los aspectos de manera autónoma y unificadora. Es decir, “educar globalmente al alumno, uniendo cuerpo y corazón en el aula” (Golemann, 1997, citado en Arnold, 2000, p. 21).

2.5.4. El papel de la evaluación

La evaluación se considera uno de los aspectos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que genera una cantidad de información muy útil para el profesorado, pero además los resultados pueden beneficiar tanto al profesor como al aprendiz, así como al sistema educativo y a la sociedad (Rodríguez, 2002, p. 161). La evaluación, además, permite al aprendiz regular su propio aprendizaje, pues éste puede tomar decisiones para gestionar su estudio en función de las demandas de la evaluación a las que se va a enfrentar (Cabaní y Carretero, 2003; Murphy, 2006; López y Encabo, 2013).

La evaluación es parte inherente al proceso de aprendizaje que tiene lugar bajo instrucción (*formal setting*) y permite detectar la eficacia de los procesos, el impacto de las estrategias de aprendizaje y orientar los procesos necesarios para transformar la práctica académica (*washback*) de profesores y aprendientes (Frade, 2006).

En esta sección, antes de centrarnos en la importancia de la auto-evaluación y la evaluación entre pares para el desarrollo del aprendizaje autónomo en una lengua extranjera, vemos necesario especificar las diferencias existentes entre: *Evaluation* (evaluación), y *Testing* (evaluación por medio de exámenes) y *Assessment* (la traducción directa de este término no existe en español, por lo que preferimos mantenerlo tal cual, para así diferenciarlos de los otros dos), por la confusión que, en algunas ocasiones, presentan. Además, describiremos algunas herramientas para practicar la auto-evaluación y la evaluación entre iguales.

2.5.4.1. *Assessment, evaluation and testing*

Evaluar hoy en día no es una tarea sencilla, en opinión de Hernández y Moreno (2007),

pues no se trata de rellenar simplemente un cuestionario o de observar si un alumno cumple con los cánones establecidos por el momento histórico. Tampoco consiste en calcular el promedio de unos números, y así decidir lo que sabe el estudiante. La evaluación va más allá, es un proceso que debe considerarse desde varias perspectivas, pues es uno de los principales componentes de la educación como práctica social: “no se concibe la educación sin la evaluación” (Hernández y Moreno, 2007, p. 217). Sin embargo, el concepto de evaluación ha sufrido un proceso de resignificación en los últimos veinte años, dando lugar a la aparición de nuevos términos, muy similares y a veces usados de manera intercambiable. En esta sección, trataremos la evaluación por exámenes, la evaluación y el *assessment*.

Según Baxter (1997), “la evaluación mediante exámenes” se establece cada vez que los profesores plantean a los alumnos una pregunta, cuya respuesta se conoce ya de antemano. Tradicionalmente, los exámenes han medido los resultados de la actuación de los estudiantes, y por ende se relaciona con la enumeración, es decir, otorgar un valor numérico al conocimiento del alumno. El problema con la clasificación en el aula de idiomas es que no todo se puede medir, especialmente algunas habilidades, como, por ejemplo, la capacidad del aprendiente a la hora de hacer una contribución positiva en el aula. En estos casos, para intentar calificar lo incalculable, Baxter (1997, p. 12) propone lo siguiente: redefinir lo que queremos medir, aunque al hacer esto se corre el riesgo de cambiar lo que se está valorando; o si asignar una nota se convierte en algo demasiado difícil, se puede obviar en el examen, aunque sea realmente importante. Este autor también señala que al final sólo examinamos aquellos que se puede cuantificar, en lugar de valorar el conocimiento a mejorar. No obstante, existen otras formas de medir estas capacidades que escapan a la enumeración; nos referimos a la “evaluación” o al *assessment*, que trataremos unas líneas más abajo.

Como ejemplos de pruebas, encontramos algunas que examinan:

- un nivel general en alguna competencia, sin considerar la programación (examen de competencia);
- si los alumnos pueden hacer aquello que se les ha enseñado (prueba de aptitud);
- una mezcla de los dos anteriores, dependiendo del criterio establecido para realizar el examen (prueba de nivel);
- los puntos fuertes y débiles del estudiante o de la programación (prueba de diagnóstico).

Realizar un examen válido y fiable, que de unos resultados en los que poder confiar, es una tarea ardua, ya que a menudo resulta no ser práctico o no podemos contar con los recursos necesarios. Un buen examen tiene, por un lado, validez (realmente mide lo que queremos medir) y, por otro, fiabilidad (cuando los resultados obtenidos reflejan con exactitud el conocimiento de

los alumnos). De todas formas, debemos tener presente el efecto *washback*, es decir, diferenciar si estamos enseñando algo porque va a aparecer en el examen o porque es realmente útil para construir el conocimiento del idioma. Esta segunda opción es más acorde con el aprendizaje autónomo, dado el papel responsable y activo del aprendiente.

Mientras los alumnos se están examinando, la evaluación está ocurriendo, lo que hace pensar que evaluación y exámenes es lo mismo. Sin embargo, como afirman Rea-Dickins y Germaine (1992), los exámenes son sólo un componente en el proceso de evaluación; por tanto, podemos afirmar que la evaluación es un concepto más genérico. La evaluación ve los exámenes como una herramienta útil, pero también considera que existen otros criterios para valorar el conocimiento del individuo e intenta medir la capacidad del alumno a la hora de realizar una contribución positiva en la clase. Aquí, entran en juego la objetividad y la subjetividad, ya que, una vez emitido los juicios por parte del profesorado, se puede dar el caso de que otros colegas, o los mismos estudiantes, no estén totalmente de acuerdo; en algunas ocasiones, será necesario justificar, negociar e incluso cambiar dicho dictamen.

Mientras la evaluación se centra en los resultados obtenidos, el *assessment*, por su parte, tiene en cuenta los procesos y no el producto final. Se trata más bien de un tipo de evaluación de índole cualitativa que, según Hernández y Maritza (2007), tiene entre sus funciones más relevantes, la de facilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en un contexto repleto de experiencias pedagógicas y democráticas. Estos autores caracterizan el *assessment* como integral, ya que engloba aspectos cognoscitivos, afectivos, valorativos, habilidades, entre otros; holístico, dado que tiene en cuenta todos los elementos que lo componen (objetivos, procesos, métodos, recursos, contexto, instrumentos, entre otros); motivacional para el procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al contrario que en la evaluación, donde el docente es el responsable de llevarla a cabo y de utilizar los resultados para clasificar, en el *assessment* se persigue una relación interpersonal, entre profesorado y alumnado, más cordial y abierta. Este aspecto debe extenderse además al proceso evaluativo, el cual debe asumirse democrática, horizontal y participativamente. En este sentido, el *assessment* puede ser un trabajo conjunto entre aprendientes y profesores. Esta, también se considera permanente, pues se realiza a lo largo del proceso, que se puede y debe reorientar y retroalimentar realizando ajustes y cambios en el mismo. No se trata de realizar juicios en cada instante; lo importante es valorar el progreso de los alumnos, con el fin de mejorar el proceso individual, el colectivo o la propia actividad educativa.

Como antes hemos aludido, a lo largo de la historia, tal como ocurre con la metodología, la evaluación ha sufrido cambios y ha evolucionado considerablemente, especialmente en lo que a sus acepciones se refiere. Además de los términos descritos hasta aquí en esta sección, encontramos otros que también aparecen con bastante frecuencia en el ámbito de la evaluación, tales como *self-assessment* o *peer-assessment*, que incluso aparecen en tándem porque presentan

características comunes (Topping, 1998; Falchikov, 2005).

En las siguientes secciones analizaremos con más detalle la importancia y beneficios de la autoevaluación en el desarrollo del aprendizaje autónomo, por estar estrechamente relacionado con nuestro estudio. Igualmente, discutiremos algunos inconvenientes que supone el uso de la autoevaluación y presentaremos diferentes prácticas que el profesorado ha llevado a cabo en este sentido y cómo se relacionan con el desarrollo del aprendizaje autónomo.

2.5.4.2. *La importancia del self-assessment y peer-assessment en el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera*

El uso conjunto de *self-assessment* y *peer-assessment*, según introdujimos previamente, está bastante generalizado cuando hablamos de autonomía del aprendizaje. De hecho, Cooker (2012) pone de manifiesto que ambos son parte integrante de la autonomía del aprendiente, ya que les ayuda a fomentar la reflexión crítica y mantiene control del proceso de evaluación.

Sin embargo, antes de continuar con los beneficios de la “auto-evaluación” y la “evaluación entre iguales”, distinguiremos ambos conceptos, comenzando con el término “evaluación entre iguales”, por ser considerada una destreza menos sofisticada (Brown y Knight, 1994).

Topping (1998) define “evaluación entre iguales” como un acuerdo en el que los aprendientes tienen en cuenta la cantidad, la calidad, el nivel, el valor, el mérito o el éxito de los productos o los resultados del aprendizaje entre sus iguales, en condiciones similares.

En el contexto del aula, el *feedback* que reciben los aprendientes, con frecuencia, proviene del profesorado; sin embargo, el *feedback* proveniente de sus iguales también puede ser muy enriquecedor, tanto para aquellos aprendientes que lo proporcionan, como para aquellos que lo reciben. La evaluación entre iguales puede ser un proceso colaborativo entre los aprendientes, aunque William (2006) afirma que para conseguir esto, por un lado, los alumnos deben tener claro cuáles son los objetivos de aprendizaje y los criterios para realizarlo con éxito, y por otro lado, el profesorado tiene que preparar al alumnado para conocer cómo se pueden ayudar entre sí con su propio aprendizaje. El feedback entre los iguales puede eliminar cuestiones como quién mantiene el poder para informar e incluso los mismos estudiantes han comentado que sus iguales saben qué tipo de palabras usar para explicar las cosas de una manera más clara (Cowie, 2005).

Encontramos resultados mixtos a la hora de analizar la eficacia de la evaluación entre iguales, sin embargo, los estudios indican que, cuando las valoraciones se llevan a cabo de una

forma global, y no específica, y se evalúan los criterios académicos más que la práctica profesional, existe poca diferencia entre la evaluación realizada entre iguales o aquella realizada por el profesorado (Falchikov y Goldfinch, 2000; Falchikov, 2005).

Por otro lado, también se observan diferencias entre la autoevaluación y la evaluación que lleva a cabo el profesor (Patri, 2000). Existen investigaciones que reflejan una actitud negativa por parte de los aprendientes hacia la evaluación entre iguales (Cheng y Warren, 2005), y por el contrario, trabajos que concluyen que los aprendientes muestran una actitud positiva hacia esta, aunque con cierta preocupación psicológica relacionada con su capacidad para llevar a cabo la evaluación. Mok (2010) sugiere formar al alumnado para que gane confianza a la hora de autoevaluarse o evaluar a los compañeros, lo que le permitirá, al mismo tiempo, desarrollar su autonomía en el aprendizaje.

En cuanto a la auto-evaluación, este es el tipo de evaluación más referida en la literatura de la autonomía del aprendizaje de lenguas (Cooker, 2012, p. 53). La autoevaluación, además, ha sido identificada como un factor clave en la evaluación efectiva para el aprendizaje (Crooks, 1988; Sadler, 1989; Black y William, 1998; Stiggins, 2001) y favorece el desarrollo de la responsabilidad (Holec, 1980; Dickinson, 1987; Nunan, 1988; Dam y Legenhause, 1999; Montijano, 2005; Blanche y Merino, 2006; Montijano y Ruiz, 2014). Incluso se considera como una parte integral del aprendizaje autónomo. (Holec, 1981; Tudor, 1996; Thomson, 1996; Gardner y Miller, 1999) y se valora positivamente el hecho de que todos los aprendientes están involucrados en ella (Holec, 1985), aunque no necesariamente de manera consciente (Thomson, 1996).

Dickinson (1987) defiende que la autoevaluación es una destreza clave para todo los aprendientes de lenguas, pero especialmente para los aprendientes autónomos, pues estos se hacen cargo de su propio aprendizaje (Holec, 1981), lo que incluye responsabilizarse a la hora de verificar su progreso. Un aspecto importante para los aprendientes en este proceso es saber en qué punto de su aprendizaje se encuentran. Por tanto, la autoevaluación ayuda a los aprendientes a comprobar su nivel de éxito en tareas específicas de aprendizaje y a comprobar su progreso en la consecución de objetivos específicos, pero también sirve para medir el progreso general en el idioma o en alguna de las destrezas comunicativas, tal como incluye Oxford (1990) entre sus estrategias de aprendizaje.

Según Cram (1995) el principal propósito de la autoevaluación es ofrecer a los aprendientes la oportunidad de conocer su propio nivel de habilidad, conocimiento o disposición personal para llevar a cabo una tarea en relación a sus objetivos. El autor continúa exponiendo que este nivel, con frecuencia, se comparará con otro nivel previamente determinado e incorporado a un informe sumativo de adquisiciones hechas durante el curso o a un registro acumulativo de los logros del aprendiente. De esta manera, la autoevaluación permite al aprendiente desarrollar la autonomía del aprendizaje, al formar sus propios criterios para evaluar la calidad de su trabajo, en lugar de depender de unos criterios externos. Además, según afirman Jacobs y Farrell (2001),

desarrollando estos criterios, podrán tomar decisiones documentadas y encontrar sus propias necesidades individuales. Sin embargo, el aprendiente no sólo va a centrarse en evidencias de su aprendizaje, sino que necesita aprender a analizar su trabajo en términos de objetivos, tomar decisiones sobre lo que necesita hacer para mejorar, saber qué hacer para reducir lagunas y controlar el progreso en la consecución de todo esto. En algunas ocasiones, las tareas de autoevaluación requieren que el aprendiente sea autorreflexivo, lo que implica pensar acerca de la mejor manera de aprender, o sobre si se han seleccionado las estrategias de aprendizajes más apropiadas y qué actitudes presenta ante las diferentes tareas.

Los aprendientes con más éxito supervisan su propio progreso y se autocorrigien utilizando feedback (incluso de sus iguales, tal como hemos discutido con anterioridad) para conformar su aprendizaje. Según Joyce, Spiller y Twist (2009), el uso del feedback descriptivo, más que el evaluativo, anima a los aprendientes a autocriticar y comprobar su trabajo, siendo más probable que estos se responsabilicen de su propio aprendizaje. El hecho de ofrecer feedback ayuda a los aprendientes a clarificar sus conocimientos. En efecto, de este modo, se requiere que los aprendientes asimilen los criterios de estándares de calidad relativos al trabajo (William, 2006).

Por otro lado, el feedback evaluativo, según Gardner (2000), puede ser también útil para profesores, pues realza su función de apoyo hacia los aprendientes. Gracias a la autoevaluación, los aprendientes pueden identificar aquellas áreas que necesitan más apoyo y pueden buscar ayuda en el profesorado; de esta forma, cuando los profesores tienen acceso a los resultados de la autoevaluación, esta información les va a permitir concentrarse en áreas donde es necesario guiar al aprendiente y en momentos que más lo necesitan.

Al hablar de auto-evaluación y evaluación por pares, no podemos pasar por alto las “rúbricas”, ya que se consideran las mejores una de las mejores herramientas para especificar los objetivos de aprendizaje y evaluar si se han alcanzado y/o en qué medida. La rúbrica puede definirse como un conjunto de criterios específicos que permiten valorar los aprendizajes, los conocimientos y las competencias, que el aprendiente ha adquirido, ya sea en un trabajo, una exposición, una tarea colaborativa, o distintas asignaturas. Esta herramienta presenta ventajas, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes. Por un lado, los alumnos pueden conocer lo que se espera de ellos, comprender que el aprendizaje consiste en adquirir destrezas específicas y llevar a cabo la auto-evaluación. La rúbrica, por otro lado, ayuda a los profesores a comprobar el proceso de aprendizaje del alumno y a desarrollar y revisar la programación de aula. Mediante este instrumento, el alumno y el profesor pueden medir la calidad de un cuerpo de trabajo, y, si ambas evaluaciones no coinciden, una próxima reunión permitirá al estudiante explicar su conocimiento sobre el contenido y justificar el método de presentación.

En suma, el número de ventajas que supone el uso de la autoevaluación no sólo favorece a los aprendientes, sino que también a profesores e instituciones, dependiendo, en gran medida, del acceso a los resultados de la autoevaluación. (Gardner, 2000).

Por último, también cabe destacar que la autoevaluación incrementa la motivación al aumentar la responsabilidad de los aprendientes con respecto a su propio aprendizaje (Gardner, 2000, Scharle y Szabó, 2000).

Como venimos exponiendo, la interacción entre evaluación de pares y autoevaluación, referida como “activating students as learning resources for one another” (William, 2006, p. 3), ha puesto de manifiesto que produce amplios beneficios para el aprendizaje (Slavin et al, 2003, citado en William, 2006). Sin embargo, también pueden darse, al menos potencialmente, un número de inconvenientes o preocupaciones que surgen entre aquellos que animan al alumnado a experimentar con la autoevaluación. Nos referimos a la posible falta de fiabilidad o al cambio de papeles, tanto de profesor como el del aprendiente.

En cuanto a la fiabilidad, Dickinson (1987, p. 136) sugiere que es más probable que la valoración de los profesores sea más fiable y precisa que la de los aprendientes, sin embargo, este mismo autor (tal y como hemos mencionado anteriormente) también encuentra aspectos positivos en la práctica de la autoevaluación.

No todos los estudios realizados en el campo de la autoevaluación coinciden a la hora de considerarla como una práctica recomendable, principalmente por su falta de fiabilidad (Blue, 1988; Janssen-van Dieten, 1989; Pierce, Swain y Hart, 1993; Thomson, 1996; Montijano y Ruiz, 2014). Algunos, sin embargo, concluyen con resultados positivos acerca de la fiabilidad de la autoevaluación (Bachman y Palmer, 1989; Blanche, 1990).

En los trabajos citados confluyen numerosas variables como el tamaño de la muestra, la edad de los participantes, el idioma estudiado, la destreza evaluada, etc. que pueden afectar a la fiabilidad, y por tanto restar certeza a los resultados obtenidos. De todas formas, incluso cuando los resultados no son muy fiables, los investigadores siguen resaltando el valor de la autoevaluación debido al efecto positivo de otros aspectos de la misma.

Para Sadler (2009), los aprendientes sólo pueden autoevaluarse cuando tienen una idea clara de las metas que necesita alcanzar su aprendizaje. Los aprendientes, según este autor, necesitan ser formados en la interpretación del feedback, en cómo hacer conexiones entre el feedback y las características de su trabajo y en cómo pueden mejorar (Sadler, 1998). Por lo tanto los aprendientes deben recibir formación y tiempo para practicar las estrategias de autoevaluación, si queremos que éstas sean significativas. Tener acceso a un abanico de modelos de distintas formas que funcionen bien puede que sea importante para ayudar a los aprendientes a tomar decisiones sobre el valor de su propio trabajo. Como Montijano (2005) afirma que, al principio, es probable que los aprendientes encuentren difícil o complicado evaluarse a ellos mismos, pero el simple hecho de que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje ya es en sí mismo un aspecto muy positivo de esta práctica, pues les ofrece la ocasión única de pensar en sus necesidades de aprendizaje, en lo que se les da mejor o peor, así como la oportunidad de verificar su propio

proceso de aprendizaje Para superar la más mínima dificultad que el aprendiente encuentre será imprescindible ayudarlo a que se involucre en la evaluación de su aprendizaje, para que, de forma consciente, lleve a cabo dicha práctica. No obstante, este proceso suele ser bastante lento, y hay que hacer ver al alumno que la manera en que normalmente se ha enfrentado a la evaluación de sus conocimientos en la LE no es la única forma existente; por el contrario, ésta se puede llevar a cabo de formas distintas y con el uso de varias herramientas, a las que haremos referencia en otras secciones, como, por ejemplo, el uso del portfolio, el diario, entre otros.

En cuanto a las funciones del aprendiente y el profesor, recordemos que la autoevaluación implica un cambio de papeles. El grado en que se produzca este cambio dependerá del grado de autonomía de los aprendientes, así aquellos aprendientes menos autónomos (y profesores que no están acostumbrados a tratar con aprendientes autónomos) necesitarán más apoyo (Gardner, 2000). En este sector, encontramos varios aspectos relacionados con las percepciones, que potencialmente son negativos. Por ejemplo, muchos aprendientes esperan que los profesores preparen y administren los exámenes, de lo contrario consideran que es fácil copiarse y no tendrían mucho valor. Tanto profesores, como aprendientes, pueden considerar que la evaluación es un trabajo que pertenece al profesor. Por una lado, los aprendientes pueden sentir que están recibiendo trabajo extra al realizar una función que, tradicionalmente, siempre se le ha atribuido al profesor, por lo que algunos alumnos pueden llegar a rechazar esta labor. Por otro lado, el profesor puede ver amenazada su autoridad cuando permite al aprendiente autoevaluarse, o lo que es lo mismo, puede ver que cambia su statu quo (Thomson, 1996) al permitir mayor implicación en el aprendizaje por parte de los aprendientes, con la consecuente pérdida de control de sus clases, lo cual puede ocasionar miedo (Rolheiser y Ross, 2003; Navarro, 2005; Williams, 2006; Bull, 2009).

Joyce et al (2009) sugieren que para implementar la autoevaluación en el aula es necesario que se produzcan algunas modificaciones en las percepciones del profesorado sobre su propio rol, en las percepciones de los estudiantes acerca de ellos mismos como aprendientes, o sobre la forma en la que aprenden, la naturaleza del diálogo de la clase y el uso del feedback, entre otros. Son transformaciones fundamentales que deben darse en las relaciones entre el profesorado y los aprendientes (Scharle y Szabó; Rolheiser y Ross, 2003), lo que supone cambios en los hábitos y rutinas arraigadas del profesorado (William, 2006). Pero esta metamorfosis no ocurre de la noche a la mañana, al contrario, se produce muy lentamente, en pequeños pasos (Scharle y Szabó, 2000; William, 2007).

En el marco del aula, el alumno, incluso el adulto, está acostumbrado a que le digan, casi en cada momento, lo que tiene que hacer, responsabilizando al profesor y al sistema educativo, que piensa por él. Por este motivo, con frecuencia, profesores y alumnos no creen en el “aprender a aprender”, y menos aún en la autoevaluación. Según Fernández (2011, p. 7): “se trata de una actitud difícil de erradicar porque, para muchos, el dicho de “siempre se ha hecho así” tiene fuerza de ley”. Aunque, en otras ocasiones, también se puede considerar como un problema de inseguridad por no conocer otra alternativa. En este caso, un entrenamiento específico resolvería

este problema. Siguiendo con Fernández (2011), esta autora plantea un entrenamiento basado en varias cuestiones del proceso de enseñanza-aprendizaje: el primero hace referencia al nuevo papel que profesor y alumno cumplen en clase, algo en lo que no vamos a detenernos aquí por haberlo discutido ya en la sección correspondiente. En segundo lugar, la autora hace alusión a “tener claro los objetivos” (Fernández, 2011, p. 8), los cuales se establecen teniendo en cuenta las necesidades de los aprendientes y negociando con ellos (Bloor y Bloor, 1988; Carver, 1984); de esta forma, se da a conocer, de manera explícita, lo que se persigue en cada situación: transmitir mensajes, comprender instrucciones, realizar un Curriculum Vitae, etc. Además contarán con modelos lingüísticos para lograr dichos objetivos. Los aprendientes podrán ir evaluando su nivel de consecución, podrán indicar las dificultades que se les ha presentado; discutir con el profesor los errores, tomar conciencia de éstos y buscar cómo superarlos. El tercer punto se desprende del anterior, pero a su vez lo complementa, ya que los criterios de corrección y evaluación deben definirse acorde con los objetivos. Por tanto, los aprendientes deberán conocer, entender, discutir y llegar a un acuerdo sobre estos criterios. De este modo, serán conscientes de lo que tienen que hacer, de cómo lo tienen que hacer y del grado de consecución que se estima alcanzar para cada nivel. Finalmente, la autora propone realizar ensayos progresivos de auto y coevaluación mediante la explicitación de metas concretas y la valoración conjunta del grado de facilidad o dificultad, logros o fallos, el grado de motivación, el número de aciertos, etc.

2.5.4.3. *Diferentes herramientas para practicar la autoevaluación y coevaluación*

A continuación, recogemos las herramientas más significativas de llevar a cabo la autoevaluación y coevaluación (Lowes y Target, 1998; Scharle y Szabó, 2000; Montijano, 2005; Fernández, 2011).

Para la reflexión del día a día en clase, los aprendientes pueden hacer uso del diario de aprendizaje, donde pueden anotar de forma libre sus reflexiones, o de forma más guiada contestando algunas preguntas o sugerencias. También pueden recurrir al cuaderno de superación de errores, con el que corregirán sus propios fallos, buscando la causa y una solución aceptable. Otra posibilidad es responder a una serie de preguntas sobre el grado de consecución de los objetivos, sobre las dificultades, sobre el interés y sobre la manera de superar las posibles dificultades.

Si mencionamos aquellas donde el profesor puede participar como facilitador del aprendizaje encontramos conversaciones entre el profesor y el aprendiente, entrevistas y correo electrónico, por ejemplo. Por otro lado, los tests también se pueden usar para aplicar la autoevaluación y la coevaluación. En este grupo podemos incluir ejercicios con clave para trabajar aspectos más formales o para realizar pruebas controladas, ejercicios guiados para valorar sus producciones y la de los compañeros (una vez trabajado lo criterios), la preparación de exámenes por parte de

los aprendientes, entre otras. En cuanto a la coevaluación, los aprendientes pueden intercambiar opiniones, oral o por escrito, sobre el avance del curso, el grupo, la conducta del profesor o la suya propia, la eficacia de los materiales y los recursos empleados, etc.

De todas las prácticas mencionadas hasta el momento, el diario de clase, es quizás la más formativa con vistas a desarrollar un aprendizaje autónomo en clase (Fernández, 2011). Según Jiménez (1993), el diario de clase va a permitir al aprendiente registrar sus pensamientos, sentimientos, logros, dificultades, además de las impresiones sobre el profesorado, la metodología y otras cuestiones importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de la reflexión retrospectiva. Por tanto, el diario se convierte en una herramienta útil de entrenamiento con la que el aprendiente gana conocimientos al intentar organizar sus pensamientos sobre el proceso de aprendizaje, dado que se ve obligado a prestar atención consciente a lo que sabe o cree saber sobre su aprendizaje. El aprendiente, al completar el diario, se convierte al mismo tiempo en observador y participante de su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto al diseño del diario, éste puede variar en función del tipo de alumnado, su nivel y su grado de autonomía. Así se pueden observar diarios de tipología más abierta y otros de tipología más cerrada, pueden ser personal, pertenecer a un grupo de aprendientes o a toda la clase en conjunto, y se puede escribir con la periodicidad que previamente se haya acordado. Sonsoles Fernández (2011, p. 54), en su artículo, presenta varios ejemplos de diarios de aprendizaje: “con preguntas, sugerencias o de forma cada vez más personal; cuadernos de superación de errores (corrección, búsqueda de la causa, medios de superación), realización del Portfolio, respuestas a preguntas puntuales sobre la consecución de los objetivos de una unidad, sobre las dificultades, sobre la motivación, sobre el uso de la lengua y sobre los medios de superación”.

Este instrumento no sólo resulta ser de gran utilidad para el aprendiente, sino que también lo es para el profesor. Su uso en clase permite establecer un vínculo estrecho entre el aprendiente y el profesor, facilitando, a ambos participantes, una fuente de información inmediata e inestimable sobre todo el proceso de aprendizaje.

Siguiendo con Jiménez (1993, p. 51), “el diario es especialmente válido e indispensable en un programa de autonomía del aprendizaje”. Gracias a él, el aprendiente puede responsabilizarse de la planificación y tomas de decisiones y puede mantener informado al profesor sobre las distintas tareas y actividades que va realizando. Este autor lo define como “una experiencia macrocognitiva” que posibilita el aprender a aprender, ya que si se complementa con otras actividades de entrenamiento puede llegar a ser un instrumento valioso para desarrollar la metacognición, y estrategias, fomentando también el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, incrementando la motivación intrínseca, las actitudes positivas hacia el aprendizaje, hacia el idioma, el profesor, y sobre todo, hacia uno mismo como aprendiente.

Por último, la autoevaluación también se puede aplicar en las pruebas de diagnóstico y

clasificación (Blue, 1988; Oskarson, 1984, 1989; Blanche, 1990; Fernández, 2011), sobre todo si se necesita clasificar a un número elevado de alumnos. En la enseñanza de régimen especial de la comunidad de Andalucía, como por ejemplo en las Escuelas Oficiales de Idiomas, estas pruebas se denominan Pruebas Iniciales de Clasificación y la normativa sobre su funcionamiento la encontramos en las Instrucciones del 19 de febrero de 2.009, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. En estas instrucciones queda establecido que los centros determinarán la tipología, estructura y contenidos de las pruebas, así como los aspectos concernientes a su elaboración, aplicación, evaluación, corrección y calificación. Los centros con un elevado número de alumnado optan por la autoevaluación en este tipo de pruebas, tal es el caso de la E.O.I de Málaga. Pero esto no quiere decir que las pruebas suplan al profesorado, ni que el objetivo único sea agilizar trámites burocráticos; al contrario, su principal propósito es, según Fernández (2011) formar al alumnado para que desde el primer momento comience a asumir su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Recordemos que las enseñanzas que se imparten en estas escuelas no son obligatorias, y por tanto el tipo de alumnado presenta una alta motivación para aprender la lengua extranjera, por lo que ellos mismos serían los interesados en matricularse en un curso de aprovechamiento máximo, acorde a su nivel.

2.6. Propuestas metodológicas

Las siguientes secciones están dedicadas a presentar una serie de propuestas metodológicas que surgen en el marco del aprendizaje autónomo, tales como *aprender a aprender* y *estrategias de aprendizaje*.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje y la toma de conciencia de las más rentables en cada caso, llevan a la autonomía en el aprendizaje, a la no dependencia, al aprender a aprender, lo que posibilita que este proceso sea factible en cualquier momento de la vida y no sólo cuando el profesor está delante. No se trata de dar un pez a un hombre un día, como resume el refrán chino, sino de enseñarle a pescar para que pueda comer por sí mismo. Esta conciencia, por otro lado, produce seguridad, motivación y por todo ello éxito. No se aprende sólo una lengua extranjera, como es el caso que en este estudio nos ocupa, sino que, con dicha concienciación, también se aprende a ser más responsable, más libre y más persona.

Si seguimos con un sistema educativo “caracterizado por una pedagogía vertical y jerarquizado en el sentido Barnsteiniano” (Salmerón y Gutiérrez-Braojos, 2012, p. 6), lo que estaríamos fomentando es la idea de que no hay nada que el aprendiente pueda aportar a su propio proceso de aprendizaje, y que su único papel en dicho proceso es el de acumular aquellos conocimientos que le son transmitidos por el profesor o el programa, para posteriormente, en un examen, demostrar que se han adquirido o, al menos, memorizado. En este sentido, ninguna

institución estaría capacitada para otorgar todo el conocimiento necesario para que el alumno se convierta en individuo responsable en todas las facetas de su vida; sin embargo, sí podrá proporcionarle la ayuda necesaria para que aprenda a pensar y a aprender y para que se conozca a sí mismo (López y Encabo, 2013). En cuanto a la terminología que se emplea para hacer referencia al proceso de enseñar al alumno cómo utilizar, de manera más efectiva, las distintas destrezas de reflexión, encontramos, por ejemplo, la formación estratégica, aprender a aprender o el fomento de operaciones cognitivas. Igualmente, observamos una amplia variedad de marcos metodológicos como proyectos de trabajo, aprendizaje por tareas, aprendizaje independiente y flexible, centro de recursos, formación del aprendiz, aprendizaje cooperativo, currículo en proceso y negociado, o portafolio lingüístico que enfocan diferentes aspectos de la autonomía del aprendiz (Jiménez, Lamb y Vieira, 2007, p. 5).

De las diferentes propuestas metodológicas que han surgido relacionadas con el aprendizaje autónomo, en este apartado nos vamos a centrar en *aprender a aprender* y *las estrategias de aprendizaje*, por su estrecha relación con el objeto de nuestra investigación. Estas propuestas tienen entre sus objetivos fomentar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de la habilidad para usar la lengua meta (lengua que constituye el objeto de aprendizaje, el cual puede tener lugar en contexto formal, como el aula, en uno natural) con fluidez y eficacia, con un fin comunicativo y reflexivo al mismo tiempo. De este modo, estamos también desarrollando un aprendizaje significativo, tal como defiende Vera (2004), pues si el fin es que los alumnos construyan su conocimiento, sus propios significados, necesitaríamos una organización didáctica que posibilite al alumno el aprender significativamente, ya que éste no es sólo un alumno en un momento preciso, sino que es un aprendiz de por vida, de tal forma que es el cómo se ha aprendido lo que permanece y no el porqué.

2.6.1. Aprender a aprender

La propuesta metodológica *aprender a aprender*, junto con las *estrategias de aprendizaje*, al estar relacionada de forma directa con nuestro trabajo, van a ser concretadas a lo largo de este apartado.

Como anteriormente ya hemos mencionado, en los años sesenta, el alumno se convierte en el centro de las teorías del proceso de aprendizaje, y pasa a ser considerado como un elemento esencial en el aprendizaje efectivo. Como consecuencia, aparecen conceptos relacionados como *self-directed learning*, *learner training*, o *learning-to-learn* (Trim, 1988; Ellis y Sinclair, 1989; Wenden, 1998; Lai, 1999; Scharle y Szabó, 2000), que a su vez comienzan a ser imprescindibles especialmente en la educación de adultos.

Richards y Schmidt (1985, p. 301) definen el término de aprender a aprender como la

adquisición de actitudes, estrategias y destrezas de aprendizaje que se aplicarán en situaciones de aprendizajes futuras, convirtiendo el aprendizaje futuro en un aprendizaje más efectivo. Esta idea de fomentar cómo aprender se desarrolla tanto en el campo de la educación para adultos como en el campo del aprendizaje lingüístico, y empieza a ser incorporado por las instituciones educativas como objetivo principal del aprendizaje. En este sentido, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), al igual que ocurría con la LOE (2006), recoge las propuestas de la Unión Europea y propone entre las ocho competencias básicas la de aprender a aprender.

Son varios los autores que han propuesto una definición del concepto de competencia en el ámbito de la enseñanza, para su uso específico en los distintos currículos europeos (Zabalza, 2002; Bartram y Roe, 2005; Zabala y Arnau, 2007; Moya y Luengo, 2011; Rodríguez, 2011). Destacamos aquí la aportación de Rodríguez (2011). Esta autora señala que la competencia implica una serie de elementos vinculados entre sí que permiten una comprensión profunda y la posibilidad de transferencia a otros contextos. Estos elementos relacionados son, en primer lugar, un conocimiento de base conceptual (“conocimiento declarativo” –saber decir), es decir, conceptos, teorías, datos y hechos. En segundo lugar, un conocimiento relativo a las destrezas que recibe el nombre de “conocimiento procedimental” (saber hacer), haciendo referencia a la acción física que se pueda observar y a la acción mental. Finalmente, un tercer conocimiento con gran influencia social y cultural; nos referimos a las actitudes y valores (saber ser), que a su vez engloba tres tipos de conocimientos: lo cognitivo, lo afectivo y motivacional, y lo conativo.

En cuanto a la competencia de *aprender a aprender*, el Marco Común de Referencia para las lenguas la define como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información de forma eficaz, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje, la identificación de las necesidades de aprendizaje, así como las oportunidades disponibles y ser capaz de superar dificultades con el fin de aprender con éxito. Esta competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de aprender a aprender hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y en aprendizajes anteriores con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la formación. Para la adquisición de esta competencia, la motivación y la confianza son factores claves.

Si analizamos esta definición, podemos observar que esta competencia no sólo supone iniciarse en el aprendizaje, sino también ser capaz de continuar aprendiendo de manera autónoma, fuera del contexto del aula, aspecto esencial para el aprendizaje permanente. Además implica: (1) el desarrollo de factores cognitivos, por un lado, pues comprende una serie de conocimientos y destrezas que requieren una reflexión y toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, y (2) por otro, el desarrollo de factores afectivos, como la motivación y la autoconfianza para aprender y alcanzar las metas del aprendizaje.

Aprender a aprender, por tanto, está estrechamente relacionado con la autonomía del aprendizaje y así lo refleja de la Fuente (2010) al afirmar que esta competencia ha sido calificada de distintas maneras refiriéndose a la misma capacidad: autonomía en el aprendizaje, autorregulación en el aprendizaje, reflexionar sobre el propio aprendizaje, ser estratégico y experto aprendiendo, o aprendizaje permanente. Además, en este marco de aprender a aprender, y siguiendo la idea de Thanasoulas (2000), es importante considerar la autonomía como un proceso y no como un producto, ya que se trabaja para la autonomía. En este proceso de aprendizaje autodirigido o autónomo, ambos agentes, alumnos y docentes son co-responsables de que el aprendizaje llegue a alcanzarse, es decir, el papel del profesor y el del alumnos se redefinen, tal y como hemos explicado en las secciones anteriores.

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, el concepto de aprender a aprender es un aspecto crucial (Rubín, 1975; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Montijano, 2005; Lamb, 2006; Jiménez, 2006, Montijano y Ruiz, 2014) ya que está enfocado a que los alumnos sean cada vez más conscientes de la forma en la que aprenden, de las opciones y herramientas con las que cuentan y de las que más les convienen. En este sentido, la investigación de Montijano y Ruiz (2014, p. 315) sugiere “dedicar tiempo de clase a enseñar a aprender, pues en general, tanto como el “cómo”, como el “qué” se enseña se encuentran estandarizados por lo que con dificultad se acomodan los diversos estilos cognitivos de nuestros alumnos”. Además, entrenar a los alumnos en el desarrollo de esta competencia posibilitadora es una cuestión esencial en toda docencia efectiva.

Como hemos mencionado unas líneas más arriba, la propia legislación anima al profesorado a fomentar la competencia de aprender a aprender. Para ello, el profesor cuenta con una variedad de material publicado que contiene aspectos teóricos y prácticos de dicho enfoque. Molina (2010) recoge un resumen exhaustivo de dicho material. Entre ellos, por ejemplo, destaca el libro de Wenden (1991) donde se detallan las estrategias y destrezas necesarias para que el aprendiente de lengua llegue a ser más autónomo. Siguiendo esta idea, pero casi una década más tarde, Scharle y Szabó (2000) publican una guía práctica que tiene como objetivo ayudar al profesorado de lengua extranjera a desarrollar la responsabilidad en el aprendiente, a lo largo de tres fases: aumentar la concienciación, cambio de actitudes y traspaso de roles. Cada fase engloba una serie de actividades que desempeñan una función diferente por parte del docente, dependiendo de la finalidad de la tarea, por ejemplo: conocer a los alumnos, motivarlos, desarrollar estrategias de aprendizaje, promover la cooperación y la cohesión del grupo o la autoevaluación. Además de la formación en las distintas destrezas, también incluye práctica de aspectos gramaticales del idioma, por lo que son aptas para incluirlas en el currículo o para complementar el libro de texto.

Por otro lado, también encontramos material para que el aprendiente pueda entender por qué y cómo aprende. Por ejemplo, Ellis y Sinclair (1989) ofrecen una guía para los aprendientes de lengua extranjera que contiene práctica específica para que el alumnado pueda desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje. En esta misma línea, Smith y Smith (1997) presentan una agenda personal para aprendientes de una lengua, que les va a permitir registrar y analizar

cualquier nota que recojan durante el proceso de aprendizaje, desde la gramática y vocabulario hasta la pronunciación o las áreas que presentan mayor dificultad. Este organizador personal se puede utilizar como complemento del libro de texto. Un año más tarde, Lowes y Target (1998), publican otra obra en esta línea que estamos señalando, que examina aspectos relacionados con la autonomía del aprendizaje y presenta formas en las que puede ser introducidas gradualmente en el aula, mediante una variedad de actividades que animan a los aprendientes a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, así como ideas que dotan al alumnado con aquellas herramientas necesarias para llevar a cabo dicho proceso de aprendizaje. Con todo esto, se posibilita también una atención más individualizada al alumnado.

Encontramos un resumen de todo esto en las conclusiones que Montijano y Ruiz (2014, p. 316) plantean sobre la idea de que aprender a aprender implica que la responsabilidad del aprendiente se convierta en un hecho, es decir, “tal responsabilidad debe ser ejercida en las diferentes áreas implícitas en un proceso de aprendizaje, como por ejemplo: los objetivos de adquisición, la evaluación de los resultados y la organización del aprendizaje, entre otros”. De este modo, el profesorado podrá contar con una herramienta facilitadora de utilidad inconmensurable que va a permitir a los alumnos una mayor versatilidad en su aproximación a la adquisición de contenidos. Pero además, les va a dotar de un valor instrumental al que podrán sacarle partido el resto de la vida, cualesquiera que sean sus características y circunstancias.

2.6.1.1. *Formación del aprendiente*

En un principio, el término *learner training*, tal como defendían Holec (1980) o Dickinson y Carver (1980), entre otros, se interpretó como un recurso necesario para aquellas personas que optaban por llevar a cabo un aprendizaje autodirigido, fuera del marco tradicional de clase. Dichas personas necesitaban desarrollar ciertas destrezas que les permitieran hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, y tal como hemos expuesto unas líneas más arriba, este panorama ha cambiado de manera notable y la formación del aprendiente hoy en día supone un apreciado recurso, incluso cuando el aprendizaje se produce en el contexto del aula, un valioso instrumento con el que poder conseguir que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje, y “aprenda a aprender” (Ellis y Sinclair 1989; Wenden 1991, 1998; Legutke y Thomas, 1991; Nunan 1994; Cotterall 1995; Dam 1995; Oxford 1990; Oxford y Leaver 1996; Scharle y Szabó, 2000; Montijano, 2005; Montijano y Ruiz, 2014).

Benson (1995) nos explica, desde un punto de vista crítico, cómo se han ido desarrollando los diferentes enfoques del *learner training*. Él mismo presenta una propuesta sobre cómo llevar a cabo esta formación y menciona la controversia existente en torno al uso de dicho término. Sinclair (2006) coincide con Benson al reconocer la existencia de términos alternativos, como por ejemplo, *learner development*, *learning to learn*, *‘learning learning y promoting autonomy*. De

hecho, esta autora también señala que existe una multitud de versiones diferentes de *learner training* basadas en factores relacionados con el contexto, tales como las creencias sobre el lenguaje, el aprendizaje de lenguas, el ambiente cultural, social y político, la naturaleza del sistema educativo y las restricciones impuestas por éste, así como la experiencia de los profesores involucrados.

Las diferentes versiones a las que alude Sinclair (2006b) se pueden situar a lo largo de una línea continua imaginaria, atendiendo al equilibrio del control que el profesor o el alumno ejerce sobre el proceso de aprendizaje. Por tanto, en un extremo de esta línea encontraríamos prácticas del *learner training* dirigidas en su totalidad por el profesor, que determinaría las estrategias o destrezas a enseñar. Aquí, el objetivo sería mejorar el producto reforzando el proceso. Sin embargo, dado que esta formación se reduce a “la memorización de diversos comportamientos”, podemos encontrar, en el extremo opuesto, prácticas de *learner training* totalmente dirigidas por los alumnos: “this version has emerged from a background of critical theory and what has become known as the ‘process approach’ to language learning (Breen 1984), in which all aspects of the programme are negotiated between the learners and the teacher” (Sinclair, 2006). En esta versión de *learner training*, donde el profesor actuaría como facilitador, en lugar de como una mera fuente de información, no habría programa de estudios específicos o establecidos de antemano. No se centraría explícitamente en el proceso de aprendizaje o en las estrategias de aprendizaje, a menos que los aprendientes así lo estimasen oportuno. A pesar de considerarse una versión radical, en comparación con situaciones de aprendizaje más formales, se ha comprobado que esta versión funciona correctamente en las clases de inglés de algunos institutos de secundaria, como, por ejemplo en Dinamarca (para más detalle véase Dam y Gabrielsen, 1988). Entre los dos extremos de la línea continua imaginaria, podemos encontrar una posición media, donde el profesor adoptaría el papel de facilitador, guía, informante, para concienciar al aprendiente de lo que es la lengua y de lo que implica su aprendizaje, ayudándole a descubrir los procesos de los que dispone, así como las estrategias que más se adecuen a ellos. Esta versión no buscaría imponer una serie de estrategias a memorizar por el alumno, sino que pretendería que el aprendiente se involucrase en su propio proceso de aprendizaje, para que éste resultase más efectivo y significativo, a la vez que desarrollaría la autonomía del aprendizaje. Esta es la versión representada en los trabajos de Holec (1980), Ellis y Sinclair (1989), Wenden (1991), Lowes y Target (1998), Scharle y Szabó (2000) y Montijano (2005), que pretenden clarificar cómo ayudar al aprendiente a llevar a cabo esta preparación, adquiriendo las destrezas metodológicas, lingüísticas y metacognitivas que le permitan llegar a ser el máximo responsable de su proceso de aprendizaje.

Analizando los citados trabajos, podemos observar que no hay un consenso total en lo que respecta al número de etapas o el orden exacto que debe seguirse para implementar el “*learning training*”, sin embargo, no cabe duda de que existe un acuerdo general respecto a las principales directrices: por un lado, es necesaria una *preparación a nivel psicológico*, con la que se pretende que tanto el profesor como el aprendiente asuman su nuevo papel, y por otro lado, también hay que llevar a cabo una *preparación a nivel técnico*, que no sólo se trata de fomentar el uso de aquellas estrategias de aprendizaje que, según se desprende de la investigación en el campo, son

usadas por aquellos aprendientes más competentes (Wenden y Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991; McDonough, 1995; Chamot, 2001), sino que asimismo introduciría la reflexión acerca de la forma en que se presentan dichas estrategias.

Antes de profundizar en el siguiente punto, hemos de señalar que para llevar a cabo tanto la preparación a nivel psicológico, como la preparación a nivel técnico, es imprescindible tener en mente dos situaciones distintas: la del marco del aula y la de una etapa posterior en la que el aprendiente haya finalizado sus estudios y no siga un curso regulado por la normativa educativa. En otras palabras, el aprendiente no solo ha de estar preparado para hacerse responsable de su aprendizaje en las clases y con la presencia de un profesor, sino que dicha preparación ha de suponerle un valor instrumental para dirigir su propio proceso de aprendizaje una vez que abandone el ámbito de educación formal, ya que además de poder adaptarlo a otros ámbitos de su vida, sería ridículo pensar que todos los alumnos van a aprender la totalidad del contenido de los cursos de idiomas, una vez finalizados (Dickinson y Carver, 1980; Navarro, 2005; Montijano y Ruiz, 2014).

Preparación a nivel psicológico

En la sección dedicada a los nuevos roles que han de asumir el aprendiente y el profesor, veíamos cómo el aprendiente, en su nuevo papel, ha de asumir una responsabilidad que, junto con la ayuda del profesor, le permitirá convertirse en responsable máximo de su propio proceso de aprendizaje. La preparación a nivel psicológico supone un despertar y concienciación acerca de lo que conlleva este cambio de roles. Para ello, es necesario que el aprendiente esté bien informado en lo que respecta al desarrollo del aprendizaje autónomo, de esta forma podrá valorar por sí mismo sus ventajas e inconvenientes, e incluso se podría dar el caso de querer rechazar dicho aprendizaje por no estimarlo oportuno o adecuado, pues, como hemos señalado en otros apartados, no todo el mundo desea, por motivos sociales, culturales, temporales o pedagógicos (Riley, 1988; Chan, Spratt, y Humphreys, 2002; Palfreyman, 2003; Moreira, 2007; Zhoulin, 2007) desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Igualmente, la adaptación del aprendiente a este nuevo rol tendrá lugar si éste consigue analizar y valorar sus prejuicios y concepciones sobre aprender un idioma así como su papel en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Holec (1980, p. 41) sugiere reexaminar aspectos e ideas preconcebidas tales como: “la existencia de un método “ideal”, que los objetivos de aprendizaje no pueden ser definidos por alguien que no conoce la lengua, la creencia de que sólo se puede aprender una lengua en presencia del profesor, etc.”.

No obstante, es importante mencionar que para que esta preparación sea efectiva deberá estar basada en la práctica (Littlejohn, 1983; Harris y Noyau, 1990; Lamb, 1997), otorgando cierto grado de control en aspectos relativos al funcionamiento de las clases, a los cuales haremos alusión cuando hablemos de la implementación del *learner training*.

Preparación a nivel técnico

Como ya hemos señalado, la formación del aprendiente tiene sus raíces, principalmente, en la investigación acerca de las estrategias de aprendizaje. Varios autores relacionan dichas estrategias con la autonomía (Wenden, 1991; Cohen, 1998; Scharle y Szabó; Manchón, 2000; Benson, 2001; Montijano, 2005; Navarro, 2005; Palfreyman, 2013). No obstante, es necesario mencionar aquí que, a pesar de que la importancia de que el aprendiente desarrolle, al menos, ciertas estrategias de aprendizaje, se debe evitar caer en el error de convertir esta formación en algo mecánico, de lo contrario estaríamos negando la naturaleza dinámica del aprendizaje (McDonough, 1999). Dedicaremos otro apartado más adelante a bordar de un modo más específico las estrategias de aprendizaje.

El intento de llevar a cabo una potencial implementación de la autonomía en el aprendizaje, es decir, hacer que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje en el contexto del aula puede resultar difícil a primera vista, sobre todo ante la existencia de un programa de contenidos preestablecido, un libro de texto o cuanto menos la existencia de ciertos materiales seleccionados previamente por el profesor y unos criterios de evaluación fijados por la institución o la normativa vigente. De hecho, la forma de llevar a cabo una formación del aprendiente en el aula sigue siendo objeto de polémica (Holec, 1985; Barnett, 1988; Wenden, 1991; Mendelsohn, 1995; Nunan, 1996; Scharle y Szabó, 2000). Así, encontramos aquellos que consideran que la formación del aprendiz debería llevarse a cabo como un curso separado de la formación en lenguas (Barnett, 1991; Benson, 1996). Este es el caso de los centros de autoaprendizaje, donde el profesor facilita y asesora al estudiante en su proceso de aprendizaje, concienciándolo acerca de su papel responsable, aconsejando en la selección del material y actividades, etc. En esta ocasión, la formación quedaría subordinada al currículo y se espera que sea el aprendiente el que aplique por su cuenta aquello que ha aprendido en la formación. En sentido opuesto, se defiende la incorporación de esta formación, como parte inherente al aprendizaje de la lengua extranjera en el contexto del aula, de dos formas: por un lado, integrándola mediante la realización de tareas pedagógicas, donde se acentúa el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente las cognitivas (Cohen, 1990; Oxford, 1990; Chamot, 1993, 1994, 1995; Rubin, 1998). Por otro lado, la incorporación de esta formación se daría a nivel curricular, es decir, el curso de idiomas se desarrollaría teniendo en cuenta los requisitos de formación del aprendiente, así como sus necesidades comunicativas. Existen varios intentos de llevar a cabo esta última versión (cf. Navarro, 2005a).

Dado que la reflexión y la “concienciación”, como antes hemos explicado, son etapas fundamentales para conseguir el desarrollo de la responsabilidad y autonomía en el aprendizaje, la mayoría de los autores están a favor de abordar la enseñanza de actitudes, destrezas y estrategias de aprendizaje de una forma explícita, integrándolas, por supuesto, en el currículo, por varias razones prácticas, que Scharle y Szabó (2000) recogen: en primer lugar, por el ahorro de tiempo y dinero. En segundo lugar, estas autoras señalan que siempre existen algunos alumnos que al no estar bastante motivados, no asistirían voluntariamente a esta clase de formación. Finalmente, se

pueden usar los contenidos de un currículo escolar como contexto significativo para la formación de estrategias.

En este sentido, el profesor va a desempeñar un papel muy importante en cuanto al fomento de la responsabilidad por parte del aprendiente. Para ello, deberá tener en cuenta varios aspectos del proceso de aprendizaje en los que el aprendiente ha de ejercer su responsabilidad: concreción de objetivos de aprendizaje, la manera en que dichos objetivos se alcanzan, la evaluación de los resultados y la organización del aprendizaje (Navarro, 2005; Villanueva, 2006; Montijano y Ruiz, 2014).

A pesar de que el contexto del aula no parece favorecer el desarrollo de la responsabilidad del aprendiente a la hora de establecer sus propios objetivos de aprendizaje (estas decisiones suelen estar en manos de los profesores o la propia institución docente), esto no quiere decir que debamos eliminar tal posibilidad, ya que podría hacerse efectiva haciendo uso de la *negociación* en el aula (Bloor y Bloor, 1988; Carver, 1984). Esta técnica resulta ser muy valiosa en lo que respecta a las necesidades del aprendiente y a su motivación (Boomer, Lester, Onore, y Cook, 1992; Breen y Littlejohn, 2000; Huang, 2006; Nguyen, 2009). Defensores del “programa negociado” apoyan la idea de involucrar al aprendiente en el desarrollo del programa y la concreción de una serie de objetivos mediante el proceso de negociación con el profesor, teniendo en cuenta una serie de circunstancias específicas como los materiales, el tiempo disponible, etc. (Bloor y Bloor, 1988; Boomer et al., 1992; Tudor, 1996; Markee, 1997; Nunan, 1988, 1999; Breen y Littlejohn, 2000; Breen, 2001).

No obstante, el programa negociado puede sugerir algunas trabas. Así, si los currículos o programas académicos tienen como objetivo superar un examen final (tipo certificación en escuelas oficiales de idiomas), será complicado negociar los objetivos de aprendizaje. A esto se une la falta de conocimientos por parte del aprendiente acerca del idioma y lo que conlleva aprender un idioma. Por todo esto, el programa negociado se aplica con mayor frecuencia en el marco de Centros de Aprendizaje o aprendizaje autodirigido, que en el contexto del aula.

En cuanto a la forma de alcanzar los objetivos de aprendizaje, que previamente han sido establecidos, es necesario que el aprendiente sea consciente y haga un uso adecuado y efectivo de los recursos necesarios para lograr tal fin. Deberá conocer qué actividades ha de realizar y la forma de llevarlas a cabo, así como los materiales más apropiados. Pero además es conveniente que el aprendiente tenga presente la existencia de ciertos aspectos que le van a permitir realizar una elección lo más adecuada posible. Nos referimos a los distintos estilos de aprendizaje (Kolb, 1984; Honey-Mumford, 1986; Reid, 1995), los objetivos que persigue la actividad, así como las destrezas que pretende fomentar, para lo cual el aprendiente deberá estar familiarizado con el metalenguaje y así poder decidir si tales objetivos se adecuan o no a sus necesidades. De igual manera, es esencial que el aprendiente conozca el elenco de posibilidades que las actividades pueden presentar para su puesta en práctica.

Otro sistema que favorece el desarrollo de la responsabilidad es el fomento de la *autoevaluación* (Holec, 1980; Dickinson, 1987; Nunan, 1988; Dam y Legenhause, 1999; Montijano, 2005; Blanche y Merino, 2006), mediante el uso de cuestionarios, portafolios o diario del aprendiz, “ya que nos van a permitir comprobar si los objetivos deseados se han alcanzado, si se ha definido el objetivo apropiadamente y si las necesidades se han analizado correctamente” (Montijano y Ruiz, 2014, p. 316). Sin embargo, parece ser que la autoevaluación del aprendiz plantea ciertos problemas en el seno de una institución educativa (Blue, 1988; Haughton y Dickinson, 1989; Navarro, 2005; Montijano y Ruiz, 2014). Por ejemplo, algunas instituciones no suelen aplicar la autoevaluación ante la existencia de unas pruebas cuyo objetivo es otorgar un certificado que acredite el nivel que posee el aprendiz. De este y otros aspectos relativos a la evaluación, nos ocuparemos en un apartado posteriormente dada su relevancia en el fomento de la autonomía.

De todo esto se desprende, tal como hemos observado en las publicaciones consultadas, que aprender a aprender se concibe como un marco metodológico de carácter más general, que establece unos parámetros educativos que van a permitir y facilitar tanto la autonomía del aprendiz, como el uso de las estrategias de aprendizaje.

2.6.2. Estrategias de aprendizaje

Como venimos recogiendo a lo largo de este trabajo, el campo de la educación ha experimentado un cambio gradual y significativo con respecto al centro de interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así el énfasis ahora recae en el aprendiz y el aprendizaje, y no tanto en el profesor y la enseñanza (Benson y Voller, 1997; Hismanoglu, 1997; Lessard Clouston, 1997; Nunan, 1998; Montijano, 2005; McCombs y Miller, 2007; Barrios, 2015).

En este contexto de cambio, las investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera comienzan a interesarse por conocer la forma de procesar una información nueva por parte de los aprendices, así como por las estrategias que estos usan para comprender, aprender y recordar tal información (Hismanoglu, 1997) con el fin de desarrollar su competencia en la lengua meta de la forma más efectiva.

2.6.2.1. Origen y definición del término

La base teórica de este enfoque la encontramos en la ciencia cognitiva, que surgió en la década de los 60, en EE.UU, como respuesta al paradigma conductista, que estaba en auge por esta época. La teoría cognitiva “has largely succeed in drawing a picture of how information is stored in memory and what processes are entailed in learning” (Montijano, 2005, p. 182), es decir, defiende la idea de que la actividad del aprendizaje es computada en la mente humana.

Estas raíces de las estrategias de aprendizaje en la ciencia cognitiva se pueden apreciar en las primeras definiciones que la literatura en este campo recoge. Nos referimos, en concreto, a la que propuso Weinstein y Mayer (1986, p. 315, citado en Lessard-Clouston, 1997), quienes, desde una perspectiva general, las definían así: “behaviours and thoughts that a learner engages in during learning [which are] intended to influence the learner’s encoding process”.

Mayer (1988, p. 11, citado en Lessard-Clouston, 1997), más tarde, las definiría de una forma más específica como “behaviours of a learner that are intended to influence how the learner processes information”.

De estas definiciones destacamos las ideas esenciales de que los seres humanos procesamos la información y que el aprendizaje conlleva el tratamiento de tal información. Por todo ello, es obvio que las estrategias de aprendizaje están presentes en todo tipo de aprendizaje y enseñanza como las matemáticas, ciencias, historia o lenguas extranjeras entre otras, independientemente del contenido y el contexto. Sin embargo, en este trabajo nos centraremos en el campo de la enseñanza de L2, donde no sólo las definiciones en torno a este término son numerosas, sino que también podemos comprobar que incluso la propia terminología no siempre es uniforme. Así pues, algunos autores utilizan el término “*learner strategies*” (Wenden y Rubin, 1987), pero también podemos leer: “*learning strategies*” (O’Malley y Chamot, 1990), “*learning behaviours*” (Politzer y McGroarty, 1985), “*cognitive processes*” (Rubin, 1981) o incluso “*language learning strategies*” (Oxford, 1990).

Por otro lado, cuando hablamos de definir las estrategias de aprendizaje, observamos la existencia de términos tales como técnicas, mecanismos, procesos, planes, acciones, operaciones, comportamientos, destrezas de aprendizaje, pasos, habilidades cognitivas, etc., lo que pone de manifiesto la falta de consenso existente a la hora de definir las (Wenden, 1985, 1991, Cohen, 1998, García Herrero, 2013).

El término “estrategia de aprendizaje” aumentaría su popularidad entre las investigaciones llevadas a cabo a mediados de los años setenta en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Rubin, 1975; Tarone, 1977; Bialystok, 1978; Naiman et al., 1978; Wong Fillmore, 1979), dando lugar a numerosas publicaciones de artículos y ponencias al respecto (O’Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Cohen, 1998; Macaro, 2006; Griffiths y Oxford, 2014; Barrios, 2015).

Gran parte de esta literatura surgió por el deseo de identificar las características de los alumnos más efectivos, con más éxito, en el aprendizaje de un idioma (Wenden, 1986; Rubin, 1987; Stern, 1975; Oxford, 1990; Montijano, 2005), pues tanto profesores, como investigadores habían observado que algunos aprendientes abordaban las tareas de aprendizaje del idioma con más éxito que otros (Rubin, 1987, p. 15). El primer trabajo que se conoce sobre estrategias de aprendizaje es el que realizó Aaron Carton (1966).

“In this study he noted that learners vary in their propensity to make inferences and in their ability to make valid, rational, and reasonable inferences. Carton also recognized that tolerance of risk [...] would vary with ability to make good inferences”

(Rubin, 1987, p. 19).

Otros ejemplos de investigaciones que se realizaron con posterioridad son las centradas en “the good language learner” (Rubin, 1975, 1979; Naiman et al. 1978), en las que perfilan las estrategias que los buenos aprendices de lengua muestran y emplean, y que, una vez identificadas, podrían ser útiles para aquellos aprendientes con menos éxito en el aprendizaje del idioma (Hismanoglu, 2000).

Oxford (1994) recopila algunas de las características que Rubin (1975) ya había concretado acerca de estos buenos aprendientes de lengua:

“Good Language Learners are willing and accurate guessers, have a strong drive to communicate, are often uninhibited; are willing to make mistakes; focus on form by looking for patterns and analyzing, take advantage of all practice opportunities; monitor their speech as well as that of others; and pay attention to meaning”.

(Oxford, 1994, pp. 45-46).

Por su parte, Ellis (1985) propone una serie de cualidades definitorias (recopiladas en la web del centro virtual cervantes) de lo que sería un buen aprendiente, integrando y sintetizando todas las aportaciones anteriores. Así, para este autor, el buen aprendiente de lenguas responde de manera positiva a la dinámica del grupo en la situación de aprendizaje, sin llegar a desarrollar sentimientos negativos como la ansiedad. Aprovecha cada ocasión que se le ofrece para usar la lengua meta y explota al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la comprensión del discurso en LE y para dar una respuesta, lo que supone atender al significado antes que a la forma del mensaje. Además, complementa el aprendizaje alcanzado, mediante el contacto directo con hablantes de la LE, con técnicas de estudio (como, por ejemplo, la elaboración de listas de vocabulario), prestando así atención a la forma del mensaje. Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar las características lingüísticas de la LE, así como para comprobar sus errores. Tiene un fuerte deseo por aprender la LE (que pueden ser reflejo tanto de una motivación integradora como de una instrumental) y al mismo tiempo responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o le han sido presentadas. También está dispuesto a experimentar y correr riesgos, sin temor a hacer el ridículo y es capaz de adaptarse a diferentes situaciones de aprendizaje.

Halim (2015), examina, a través de un estudio de casos, la noción del “buen aprendiente de lenguas extranjeras”, en un intento de identificar los prerrequisitos claves para alcanzar un aprendizaje de idiomas efectivo. Basándose en la literatura discutida al respecto, así como en el estudio de caso que presenta en su artículo, este autor concluye exponiendo una serie de características claves que definen a este aprendiente, el cual necesita:

- Tener una actitud positiva ante el aprendizaje y la práctica;
- Enfrentarse de manera positiva a las demandas del aprendizaje de una lengua extranjera;
- Entender el idioma como un sistema;
- Comprobar el desarrollo de la lengua extranjera; y
- Usar el idioma comunicativamente siempre y cuando sea posible.

Ante un panorama de creciente interés por identificar las estrategias de aprendizaje que el buen aprendiente de lengua usa para aprender la lengua meta en cuestión, urge la necesidad de dar fundamentación teórica a esta disciplina. Así, se profundiza en la definición de las estrategias de aprendizaje y se comienzan a registrar casos en los que los aprendientes aplican dichas estrategias, dando lugar a diferentes descripciones y clasificaciones de las mismas (Wenden 1986, O'Malley y Chamot 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998).

En cuanto a la definición, algunos autores las perciben como comportamiento, por tanto, son observables (Rubin, 1975; Stern, 1992), mientras que otros añaden a dicho rasgo un aspecto cognitivo (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998). Del mismo modo, algunos autores reflejan el hecho de que las estrategias son conscientes e intencionadas (Cohen, 1987; Stern, 1992; Oxford, 1993).

Para Rubin (1987, p. 19), las estrategias de aprendizaje son un conjunto de operaciones, pasos, planes y rutinas usadas por el aprendiente y que le facilitan la obtención, almacenamiento y recuperación de información. Siguiendo esta misma línea, Stern (1992, p. 261) afirma que el concepto de estrategias de aprendizaje va a depender de que los aprendientes se impliquen de forma consciente con actividades que persiguen ciertos objetivos, y así las estrategias de aprendizaje pueden ser ampliamente entendidas como técnicas de aprendizaje o direcciones deliberadas con una intención. En este sentido, Oxford, (1993, p. 18) define las estrategias de aprendizaje de una lengua como acciones específicas, comportamientos o técnicas concretas que los estudiantes utilizan, a menudo, deliberadamente, para mejorar su progreso en el desarrollo de las destrezas de una segunda lengua.

Por su parte, O'Malley y Chamot (1990, p. 1) definen estrategias de aprendizaje como “special thoughts that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information”. Estos autores observan que la adquisición de una segunda lengua es equivalente a una destreza cognitiva compleja y van a centrar su estudio de estrategias de aprendizaje en un modelo de procesamiento de información. En este sentido, amplían la definición anteriormente citada y describen las estrategias de aprendizaje como “complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning” (O'Malley y Chamot, 1990, p. 52).

Sin embargo, Oxford (1990, p. 8) sugiere ampliar estas definiciones por no transmitir completamente la riqueza que envuelve las estrategias de aprendizaje. Según esta autora, dichas estrategias son acciones específicas que los aprendientes llevan a cabo para que el aprendizaje sea más fácil, más divertido, más autodirigido, más efectivo y aplicable a nuevas situaciones. Aquí, esta autora añade “la esfera del placer” tal y como menciona Marins de Andrade (2010, p. 142) al hecho de transformar el aprendizaje en algo agradable.

Estas definiciones de la década de los 90 representan un cambio con respecto a las definiciones originarias centradas en el producto de las estrategias de aprendizaje lingüístico en competencia lingüística y sociolingüística (Lessard-Clouston, 1987, p. 2). Ahora el énfasis se sitúa en los procesos y las características de las estrategias de aprendizaje. Este mismo autor recoge una serie de rasgos comunes y propios de las estrategias de aprendizaje lingüístico presente en todas las definiciones: en primer lugar, son creadas por el propio aprendiente y son pasos ejecutados por él mismo. En segundo lugar, las estrategias de aprendizaje hacen que progrese el aprendizaje lingüístico y ayudan a desarrollar la competencia lingüística reflejadas en las cinco destrezas comunicativas de una lengua extranjera. En tercer lugar, las estrategias de aprendizaje pueden ser visibles (comportamientos, pasos o técnicas) o invisibles (pensamientos o procesos mentales). En cuarto lugar, éstas implican información y memoria (conocer el vocabulario, las reglas gramaticales, etc.).

Conforme avanzan las investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje, se hace más visible el nexo existente entre el uso de estas estrategias por parte del aprendiente y la autonomía del aprendizaje (Holec, 1981; Wenden, 1981; Littlewood, 1996; Oxford, 1999; Little, 1999; Scharle y Szabó, 2000; Navarro, 2005; White, 2008).

Siguiendo esta línea, encontramos la idea de Holec (1981, p. 3) que defiende la formación para autodirigir el aprendizaje y por tanto el uso de las estrategias de aprendizaje. Todo esto da lugar al origen de nuevos conceptos como *aprender a aprender*, *la formación del aprendiz* o *enseñanza estratégica*, entre otros, los cuales ya hemos analizado anteriormente. Oxford (1999), también defiende el papel esencial que las estrategias de aprendizaje juegan en el desarrollo de la autonomía, pues al considerar las estrategias como acciones o comportamientos concretos mediante los cuales el aprendiente intenta mejorar el aprendizaje de una lengua, éstas reflejan el grado de

autonomía del aprendiente, al mismo tiempo que le ayudan a desarrollar la autonomía. Scharle y Szabó (2000, p. 8) coinciden con Oxford (1999) al señalar que las estrategias de aprendizaje son herramientas que pueden mejorar la competencia lingüística, y afirman que los aprendientes sólo podrían ser responsables de su competencia si se dan cuenta de la utilidad de estas herramientas.

Gargallo (1999, p. 38) define el concepto de estrategias de aprendizaje como “conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”, por lo que está también relacionado con la autonomía del aprendizaje y el autoaprendizaje. Igualmente, Küster (2004, pp. 37-38) defiende que existe un nexo de unión entre el concepto de autonomía y el de estrategias, por encontrarse dentro del marco de las teorías cognitivas, las cuales consideran al aprendiente como una persona autónoma. Más adelante afirma que las estrategias son la clave para adquirir la autonomía.

Una definición más reciente es la propuesta por Griffiths (2008, 2013, citado en Barrios, 2015, p. 51), que incluye de manera explícita la dimensión autorreguladora de las estrategias de aprendizaje, ya que éstas se consideran actividades que los aprendientes escogen de manera consciente con el objetivo de regular su propio aprendizaje del idioma.

Como hemos podido observar a lo largo de esta sección, y siguiendo las palabras de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009, p. 1) “las estrategias de aprendizaje son un constructo multidimensional, polisémico y confuso en ocasiones, del que se han dado múltiples definiciones”. Estos mismos autores, en su definición de estrategias de aprendizaje, resumen muy bien las características esenciales de las definiciones presentadas hasta el momento, mencionando componentes claramente vinculados a la autonomía en el aprendizaje, tales como intencionalidad, conciencia de objetivos de aprendizaje, control de la actividad cognitiva por parte del aprendiente, valoración de rutas alternativas y toma de decisiones adecuadas a las condiciones del contexto. Estos elementos van a permitir activar las destrezas habilidades necesarias para alcanzar un aprendizaje significativo.

2.6.2.2. *Taxonomía de estrategias de aprendizaje*

Tal y como ocurría con la definición, no hay una única clasificación de las estrategias de aprendizaje de la lengua (Tarone, 1977, 1981, 1983; Wong Fillmore 1979; O'Malley et al., 1985; Wenden y Rubin 1987; Bialystok, 1990; Oxford 1990; Stern 1992), aunque la mayoría de los intentos de clasificar dichas estrategias reflejan, en mayor o menor medida, categorizaciones que no son muy diferentes entre sí. Hismanoglu (2000) nos presenta las clasificaciones de estrategias de aprendizaje más relevantes de la década de los 80s y lo 90s.

Rubin (1987, citado por Hismanoglu, 2000, pp. 2-3) diferencia las estrategias que contri-

buyen directa e indirectamente al aprendizaje del idioma, clasificándolas en tres grupos: estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias sociales.

Las estrategias de aprendizaje son aquellas que pueden contribuir de forma directa al desarrollo del sistema de la lengua construido por el alumno y, a su vez, se dividen en estrategias cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias cognitivas son, según Rubin (1987, p. 23), pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o en la resolución de problemas que requieren un análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje. Este autor identifica seis estrategias cognitivas principales: aclaración o confirmación, razonamiento deductivo e inductivo, práctica, memorización y seguimiento. Por otro lado, las estrategias metacognitivas, son aquellas que se utilizan para supervisar, graduar o autodirigir el aprendizaje de la lengua en cuestión (Rubin, 1987).

En cuanto al grupo de estrategias que afecta indirectamente al aprendizaje, encontramos las estrategias de comunicación y las estrategias sociales. Las estrategias de comunicación, según Rubin (1987), tienen menor relación con el aprendizaje de una lengua dado que se centran más en el propio proceso de la comunicación, como, por ejemplo, la obtención del significado o aclaración de lo que el hablante quiere decir. Entre las estrategias de comunicación, encontramos el uso de sinónimos, oraciones simples, gestos o mímica, circunloquio o paráfrasis, (Rubin, 1981). Las estrategias sociales, por su parte, contribuyen de manera indirecta al aprendizaje, pues no conducen directamente a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en las que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido.

Según recoge Montijano (2005, p. 179), en 1985, O'Malley y Chamot diseñaron un estudio para identificar el rango, el tipo y la frecuencia de estrategias utilizadas por estudiantes de LE. Cinco años más tarde, además de un repaso de la literatura sobre las estrategias de aprendizaje, realizan un análisis, y descripción de las mismas y las clasifican en estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas (O'Malley y Chamot, 1990, pp. 44-46).

Las estrategias metacognitivas, según O'Malley y Chamot (1990), exigen planificación, reflexión, supervisión y evaluación de aprendizaje. Entre las principales estrategias metacognitivas se incluyen organizadores avanzados, atención directa, atención selectiva, autodirección, planificación funcional, autocontrol, producción retardada, autoevaluación. Por otro lado, las estrategias cognitivas están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje, como, por ejemplo, la repetición, la traducción, la agrupación de elementos o la toma de notas. En cuanto a las estrategias socio-afectivas, éstas están relacionadas con las actividades de mediación e interacción social con otras personas, como, por ejemplo: la cooperación y trabajo con sus iguales para resolver problemas, la pregunta para la aclaración, el uso del control mental para asegurarse de que la actividad tendrá éxito o

para reducir la ansiedad en torno a una tarea.

En este marco teórico, podemos observar que la metacognición tiene sus raíces en un modelo cognitivo de destrezas en el aprendizaje.

Oxford (1990), por su parte, desarrolló una de las clasificaciones más detallada y sistemática, dado que organiza las estrategias de aprendizaje atendiendo al propósito principal de éstas: contribuir de manera directa o indirecta al aprendizaje y al desarrollo de la competencia comunicativa, que constituye a su vez el fundamento del enfoque comunicativo en la enseñanza de LE, donde el estudiante debe desempeñar un papel más activo y asumir más responsabilidad, de ahí que requiere el uso de herramientas específicas o acciones concretas, entre las que se encuentran las estrategias de aprendizaje. Este planteamiento, por tanto, tiene base conductual: las estrategias están orientadas a un problema, son flexibles, a veces conscientes, no observables y se pueden enseñar; engloba diversos aspectos del aprendiente y están influenciadas por un número de factores como la motivación, el género, los antecedentes culturales, actitudes y creencias, tipo de tarea, edad y estilos de aprendizaje (Oxford, 1990).

Esta clasificación a la que nos estamos refiriendo recibe el nombre de *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). En primer lugar, esta autora plantea una distinción entre dos categorías principales estrategias directas (relacionadas directamente con la nueva lengua que se aprende y que necesitan diversos procesos mentales para procesar la información) y estrategias indirectas (no están relacionadas directamente con el nuevo idioma ya que sirven de ayuda indirecta en la adquisición del mismo). Estas dos categorías, además, se dividen en otros grupos, que a su vez se distribuyen en varios subgrupos, tal como queda reflejado en el siguiente esquema:

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
Estrategias Directas	Estrategias Indirectas
<p>DE MEMORIA (Para retener y acordarse de las nuevas informaciones)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear asociaciones mentales 2. Asociar imágenes y sonidos 3. Dar respuestas físicas 	<p>METACOGNITIVAS (Para coordinar el proceso de aprendizaje)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitar lo que se va a aprender 2. Ordenar y planear lo que se va a aprender 3. Evaluar el aprendizaje, analizando los problemas y buscando soluciones

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
<p>COGNITIVAS (Para dar sentido al aprendizaje y producir el lenguaje)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar los contenidos comunicativos 2. Codificar y decodificar mensajes 3. Analizar y razonar 4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla 	<p>AFECTIVAS (Para regular las emociones)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reducir la ansiedad 2. Animarse 3. Controlar las emociones
<p>COMPENSATORIAS (Para ayudar a los estudiantes a vencer lagunas de conocimientos para continuar la comunicación)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adivinar el sentido 2. Resolver problemas de comunicación (Estrategias de comunicación) 	<p>SOCIALES (Para que el estudiante aprenda con los demás aumentando su nivel de interacción con la lengua objeto)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones 2. Interactuar con hablantes nativos y hablante no nativos. 3. Empatizar con los demás

Figura 5: Estrategias de aprendizaje según Oxford (Adaptado de Gargallo, 1999, p. 41).

Si analizamos la clasificación que posteriormente realizaría Stern (1992, pp. 262-266), encontramos cinco principales estrategias de aprendizaje, consideradas útiles cuando se aprende una nueva lengua. Estas son: estrategias de planificación y control, estrategias cognitivas, estrategias comunicativas-experimentales, estrategias interpersonales y estrategias afectivas. Las estrategias de control y planificación hacen referencia a la intención del aprendiente de dirigir su propio proceso de aprendizaje. Si el profesor desempeña aquí su papel de consejero o recurso, el alumno podrá decidir qué hacer con el aprendizaje del idioma, establecer metas razonables, seleccionar una metodología y recursos apropiados, y comprobar su progreso y evaluar sus logros a partir de sus metas y expectativas (Stern, 1992, p. 263). Por otro lado, las estrategias cognitivas se consideran como pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o resolución de problemas que implica un análisis directo y la transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje. Entre ellas encontramos las siguientes: clarificar, verificar, razonar inductiva o deductivamente, practicar, memorizar y comprobar. En cuanto a las estrategias comunicativas, el aprendiente usa estas técnicas para evitar posibles interrupciones en una conversación y conseguir, de este modo, que no se interrumpa. Como estrategias comunicativas se recogen la circunlocución, la gesticulación, el parafraseo y pedir repetición y explicación (Stern, 1992, p. 265). Con las estrategias interper-

sonales, los alumnos podrán controlar su propia evolución y evaluar su actuación. Y mediante las estrategias afectivas se deben establecer actitudes positivas hacia todo aquello relacionado con la lengua extranjera (actividades de aprendizaje, hablantes, etc.).

También cabe destacar otros autores españoles en la clasificación y estudio de las estrategias de aprendizaje como, Fernández (1996, 2005), Madrid (2000), Valcárcel, Coyle y Verdú (1996), Franco (2004), Fonseca (2005), Fernández (2006), entre otros. Por ejemplo, Madrid (2000) recopila algunas definiciones de estrategias de aprendizaje, así como varias clasificaciones de varios autores internacionales y españoles que tratan este tema. Así pues, incluye la clasificación aportada por Valcárcel, Coyle y Verdú (1996), que consta de treinta estrategias agrupadas en cuatro apartados y subapartados:

- Sensibilización y motivación: procesos de planificación, procesos afectivos y sociales.
- Adquisición y codificación: comprensión, retención, construcción y transformación.
- Automatización: transferencia y comunicación.
- Evaluación: Autoevaluación.

Hasta ahora, en este apartado hemos presentado las diferentes taxonomías y grupos de estrategias revisadas en la literatura al respecto. A continuación, analizaremos el papel que han jugado y la importancia que presentan las referidas estrategias en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.6.2.3. Importancia de las estrategias de aprendizaje en el proceso de aprendizaje de la lengua

Para reconocer el papel de las estrategias de aprendizaje en el aprendizaje de la lengua, así como su importancia, es necesario tener una perspectiva amplia de los porqués y los fines del aprendizaje del idioma. El propósito del aprendizaje de idiomas es la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa, que se puede alcanzar mediante una selección apropiada de actividades por parte del profesorado y gracias al uso correcto de las estrategias de aprendizaje por parte del aprendiente.

Lessard-Clouston (1997) señala la diferencia entre estrategias de aprendizaje y estrategias comunicativas, destacando que las primeras se refieren a todas aquellas que el aprendiente utiliza en el aprendizaje de la lengua meta, mientras que las estrategias de comunicación se consideran

como un tipo particular de estrategias de aprendizaje.

Consecuentemente, si el profesorado persigue el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos, deberá familiarizarse con las estrategias de aprendizaje lingüístico (Hismanoglu, 1997; Lessard-Clouston, 1997), así como comprometerse a ayudar a su alumnado a seleccionar aquellas estrategias más apropiadas para obtener un aprendizaje lingüístico de calidad (Alonso y Cartula, 2003). De este modo, cuando el aprendiente, de manera consciente o inconsciente, elige estrategias que se acomodan a su estilo de aprendizaje, éstas se convierten en sus herramientas útiles para activar y regular el proceso de aprendizaje y conseguir resultados duraderos y significativos.

Hace más de tres décadas que se reconoció la importancia de las estrategias de comunicación como factor clave de la competencia estratégica comunicativa (Canale y Swaim, 1980). En la enseñanza de la lengua extranjera, se recogen numerosas investigaciones centradas en las estrategias de comunicación (Tarone, 1981; Faerch y Kasper, 1983; Wenden, 1985; Bialystok, 1990; Oxford, 1990; Lian, 1995; Littlewood, 1996; Malmberg, 2002; Tornberg, 2005). Así, por ejemplo, Tarone (1981) define este tipo de estrategias como los intentos que realizan el aprendiente para superar la distancia entre su conocimiento lingüístico y aquél que poseen los hablantes de la lengua meta, en situaciones de comunicación real. En la clasificación de las estrategias de comunicación propuesta por esta autora encontramos: paráfrasis, palabras de reciente creación, circunlocuciones, préstamos, traducción literal, intercambio lingüístico, pedir ayuda, gesticulación o abandono del mensaje. Oxford (1990) prefiere el término de compensación para referirse a las estrategias de comunicación. Por su parte, Littlewood (1996) asocia las estrategias de comunicación con la autonomía del aprendiente, ya que le permiten trabajar de manera más independiente con aquellos textos o situaciones sociales planteadas y a su vez contribuyen a desarrollar la autonomía del aprendizaje.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, para que los aprendientes puedan llevar a cabo tareas comunicativas, no sólo tendrán que realizar actividades de lengua con carácter comunicativo, sino que además tendrán que poner en funcionamiento estrategias de comunicación, las cuales se definen como:

“un medio que el aprendiente del idioma usa para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos que le permitan satisfacer las demandas de comunicación que hay en el entorno, y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad específica. En este sentido, el uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: “planificación, ejecución, control” y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación”.

(MCER, 2002, pp. 60-61).

En el análisis de las distintas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, hemos podido observar que existen estrategias que están relacionadas directamente con la manipulación de los elementos lingüísticos de la lengua extranjera; éstas se denominan estrategias directas. Dentro de este grupo, se encuentran las estrategias cognitivas, que van a contribuir a la comprensión y producción de mensajes lingüísticos, gracias a un amplio abanico de funciones como: la repetición de modelos de lenguaje, la escritura de información presentada de manera oral, la preparación de un resumen, la deducción del significado por el contexto, etc. Según Rubin (1987), éstas se refieren a los pasos u operaciones que se utilizan en la solución de problemas que exigen un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje.

Por otro lado, las estrategias indirectas son aquellas que no están relacionadas de manera directa, ya que su función es apoyar de manera indirecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua. Estas últimas se dividen en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Especial atención merecen las estrategias metacognitivas, por su estrecha relación con nuestro estudio. Por estrategias metacognitivas se entiende aquellas que permiten que los aprendientes controlen su propio proceso de aprendizaje (Brown, et al, 1982; Monereo, 1995; Wenden, 1998). Entre ellas se encuentran: fijar objetivos de aprendizaje, identificar el objetivo de una tarea, planificar recursos para realizar una actividad concreta, prestar atención de forma selectiva a aspectos lingüísticos o a determinadas situaciones comunicativas y la evaluación del proceso de aprendizaje mediante la observación, corrección, identificación y análisis de errores con el fin de reducirlos o eliminarlos.

Lobato (2006, p. 11), entre otros autores, reconoce la importancia de la enseñanza de las estrategias metacognitivas, al afirmar que “son el rasgo más característico para quien necesita seguir aprendiendo autónomamente a lo largo de la vida”. Igualmente, reconoce que es importante que el alumno aprenda a regular por sí mismo su aprendizaje, lo que supone tomar consciencia de qué, para qué, cómo, cuándo aprenden y cuándo no y por qué. Los estudios sobre la metacognición “se centran en dos dimensiones: el conocimiento de los propios procesos cognitivos y la forma en que influye este conocimiento en los procesos del aprendizaje y su control” (Pozo, 2006). Ambas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí, de modo que el aprendiente competente utiliza sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje, una actividad que a su vez puede permitirle adquirir nuevos conocimientos que están relacionados con la tarea, con las estrategias para afrontarla y con sus propios recursos como aprendiente” (Pozo, 2006, p. 60). Este autor hace referencia a la metacognición como una “cognición acerca de la cognición” (Pozo, 2006, p. 63). Esto nos conduce a diferenciar los términos de cognición y metacognición. Según Organista (2005, p. 84), la cognición hace referencia a los diferentes elementos que participan en la actividad cognoscitiva (estrategias, procesos, operaciones, etc.) para cumplir con la tarea, mientras que se hace alusión a la metacognición cuando intervienen elementos enfocados hacia la comprensión de la manera en que se lleva a cabo la tarea, hacia el control mismo de la actividad cognoscitiva.

En este orden de ideas, se manifiesta también la importancia de la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas, con el fin de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias que le ayuden a convertirse en aprendientes autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las estrategias afectivas son utilizadas para manejar los efectos relacionados con el aprendizaje, pues tienen en cuenta la influencia que los procesos afectivos pueden ejercer sobre este proceso. Así, estas estrategias permiten al aprendiente regular las emociones, motivaciones, actitudes hacia el aprendizaje de la nueva lengua. El alumno puede crear un contexto de estudio efectivo a través de estrategias tales como: reducir la ansiedad, animarse a sí mismo o ser consciente de su estado de ánimo o de las características que conforman su personalidad: tímido, inhibido, arriesgado, asertivo, tolerante con los errores de los demás y con los suyos propios, etc. El grado de éxito no sólo va a depender únicamente de saber cómo estudiar o no, sino que el aprendiente deberá estar interesado en hacerlo. Además, es necesario que regule las interferencias emocionales con el fin de evitar cualquier alteración en los procesos cognitivos. Aquí el papel del profesor es fundamental, pues debe ayudar al aprendiente a superar sus miedos e inhibiciones, creando un clima de estudio relajado donde se trabajen las estrategias cognitivas y metacognitivas y se fomente una actitud positiva hacia el aprendizaje en general, y ante las tareas que se realizan en el aula, en particular. Finalmente, las estrategias sociales están relacionadas con el deseo de interactuar con hablantes nativos y la cooperación con otros estudiantes; en otras palabras, están asociadas al uso de la lengua como un instrumento social que facilita el aprendizaje y a aquellas actividades que brindan la oportunidad al aprendiente de exponerse a situaciones concretas donde verifica lo que ha aprendido por medio de la interacción. Algunas de estas estrategias son: preguntar al interlocutor, pedir de una aclaración, comprobar o corregir, mantener una actitud de cooperación con otros hablantes o mostrar tolerancia hacia la cultura y costumbres sociales de la nueva lengua.

Oxford (2008) explica la importancia de las estrategias en relación a la situación del aprendizaje, es decir, teniendo en cuenta si éste es independiente o tiene lugar en el aula. De esta manera, expone que la mayoría de aprendientes independientes utilizan tanto las estrategias metacognitivas como las afectivas. Las estrategias cognitivas, por otro lado, destacan su importancia en ambos contextos de aprendizaje, siendo esenciales para procesar la información e incorporarla en la memoria a largo plazo. En cuanto a las estrategias sociointeractivas, aquellas que ayudan al aprendiente a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la lengua extranjera en relación con los diferentes contextos comunicativos y socioculturales y con la identidad. Un ejemplo de este tipo es la Interacción para Aprender y Comunicarse. Éstas varían su grado de importancia dependiendo de varios factores, como, por ejemplo, el papel del profesor, los elementos culturales que acompañan al aprendizaje, la interacción social, etc.

Esta misma autora defiende que las estrategias se pueden aprender y, por consiguiente, también se pueden enseñar. No importa el grado de autonomía que los aprendientes de una lengua

extranjera tengan o deseen alcanzar, pues estos no nacen con el conocimiento de todas las estrategias y tácticas que necesitan (Oxford, 2008, p. 54). Este planteamiento (junto con otras proposiciones expuestas anteriormente) refuerza la idea de que la formación estratégica del alumnado autónomo se puede llevar a cabo.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIONES SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE Y OTROS ASPECTOS RELACIONADOS CON LA AUTONOMÍA

3.0. Introducción

En el presente capítulo, dejamos a un lado el planteamiento teórico sobre la autonomía en el aprendizaje para centrarnos en la recopilación de las principales investigaciones que analizan la percepción del profesorado con respecto a este campo, así como en aquellas intervenciones educativas en el aula con el objetivo de facilitar la autonomía en el aprendizaje y concienciar al aprendiente sobre el desarrollo de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

3.1. Percepción del profesorado

La segunda línea que desarrolla nuestro trabajo, como acabamos de indicar, se centra en el campo de las “creencias” del profesorado de lenguas extranjeras, que según Borg (2006) se define como el estudio de lo que los profesores conocen, piensan o creen. Desde mediados de los años noventa, las creencias del profesor como área de investigación ha contribuido significativamente en aras de una mejor comprensión en la enseñanza de idiomas (Johnson, 1994; Freeman and Richards, 1996; Freeman, 2002; Borg, 2003, 2006; Barrios, 2005; 2014). Estos trabajos han aportado además conocimientos acerca de la naturaleza de las creencias del profesor, su papel y actuación en la enseñanza de lenguas, así como en la formación del profesorado. En nuestro trabajo, concretamente, vamos a tener en cuenta dos puntos importantes. El primero hace referencia a cómo las percepciones de los profesores pueden moldear firmemente su actuación en clase, y, consecuentemente, las oportunidades de aprendizaje real, significativo, de las que los aprendientes gozan con vistas no sólo a la adquisición del idioma, sino además, para “aprender a

aprender”. El alcance y la manera en que la autonomía del aprendizaje se fomenta en las clases de idiomas estarán influenciadas por la percepción del profesorado acerca de la misma y por su deseo o viabilidad para implementarla. En segundo lugar, es más probable que la formación del profesorado tenga un impacto en la práctica docente cuando ésta se basa en el entendimiento de las percepciones que los profesores mantienen (Borg, 2011, 2012). Así pues, conocer la percepción del profesorado sobre aprendizaje autónomo es un elemento importante a tener en cuenta si el objetivo principal es desarrollar y fomentar la autonomía en el aprendizaje en el aula. De este modo, se puede llegar a diseñar programas o actividades específicas para tal fin.

En esta sección nos acercaremos al concepto de percepción, por tratarse de un término clave en torno al cual gira el presente trabajo de investigación. Igualmente, se analizará la relación existente entre las percepciones y las prácticas en la enseñanza de lenguas, hasta profundizar en aquellos estudios que se centran en las percepciones del profesor de idiomas acerca de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta breve revisión nos servirá, por una parte, para poder describir con fundamento las percepciones de los profesores encuestados y entrevistados, y por otra, para poder considerar la posible influencia de estas percepciones en las acciones de tales profesores, y quizás en el pensamiento y actuación de los alumnos.

3.1.1. Aproximación al concepto de percepción

Tal y como expondremos a lo largo de este apartado, existe una amplia evidencia que demuestra que los profesores están altamente influenciados por sus percepciones o creencias las cuales, al mismo tiempo, están estrechamente relacionadas con sus propios valores, su forma de entender el mundo y el papel que tienen en el mismo. Antes de centrarnos en lo que significan las percepciones del profesorado, es necesario analizar el concepto básico “percepción”. Por ejemplo, Michael Borg (2001, p. 186) la define como una “proposición que se puede mantener consciente o inconscientemente, que es evaluadora, pues el individuo la acepta como verdadera y, por tanto, se da un compromiso emotivo que la envuelve; además, sirve de guía para el pensamiento y la conducta”. Autores como Pajares (1992) o Richardson (1996) señalan que las percepciones predisponen o guían el pensamiento y la acción de las personas.

A partir de la descripción que Massarik y Wechsler (2000) ofrecen sobre el término “percepción”, Silva-Peña, Borrero, Marchant, González y Novoa (2006, p. 43), lo definen así: “percepción es formarse opiniones ya sean favorables o desfavorables que influyen sobre nuestra conducta social. Es el medio mediante el cual las personas se forman impresiones y logran comprender”. Para estos autores, existen tres aspectos esenciales en la percepción social: el perceptor, que es la persona que observa e intenta comprender, lo percibido y el contexto o el medio donde tiene lugar el acto de la percepción.

Según Xu (2012), las percepciones juegan un papel importante en muchos aspectos de la enseñanza y aprendizaje, pero también en numerosos aspectos de la vida, pues éstas nos ayudan a entender el mundo, influenciando la forma en que la nueva información es comprendida, y por tanto, si es aceptada o rechazada. Las percepciones dan color a los recuerdos gracias a su evaluación y juicio, y sirven para encuadrar la comprensión de los eventos.

Tal como venimos exponiendo a lo largo de este trabajo, los individuos procesamos la información de distintas maneras. La psicología cognitiva es la encargada de estudiar, de manera detallada, el papel que tiene esta representación en los tratamientos posteriores que requieren la actividad psicológica. El papel funcional de la percepción hace que actualmente sea considerada como un componente del tratamiento de la información y de las actividades cognitivas. Toda percepción conlleva una interpretación; y así se puede concebir, no sólo como un fenómeno sensorial, sino también como una conducta psicológica compleja, vinculada a un cuadro de regencia particular, que ha sido elaborado a partir de la propia experiencia personal y social (Mead, 1993; Silva-Peña et al., 2006). Siguiendo con Silva-Peña et al. (2006), existen una serie de factores que inciden en la accesibilidad al conocimiento en el proceso de percepción. Nos referimos a:

1. *Expectativas*: cuando pensamos que algo puede ocurrir, nuestro pensamiento acerca del resultado anticipado determinan nuestra interpretación de lo que realmente ocurre.
2. *Motivos*: con frecuencia no sólo vemos lo que esperamos ver, sino lo que queremos ver.
3. *Ánimo*: el estado de ánimo, ya sea positivo o negativo tiene un efecto evidenciado en cómo interpretamos la conducta o situación.
4. *Frecuencia de activación*: una representación cognitiva que actualmente se haya llevado a la mente permanecerá accesible por un tiempo.
5. *Contexto*: la situación en la que ocurre una conducta nos puede servir a interpretarla.

3.1.2. Las “percepciones del profesorado” como claves en investigación educativa

Tras esbozar, de manera general, el concepto “percepción” y sin traer aquí todo cuanto las teorías sobre la percepción humana engloba, por no ser objeto específico de estudio en este trabajo, pasamos a situar el término “percepción” en el ámbito de la enseñanza, donde existe una inmensa literatura, tanto en el campo de la educación en general (Rosenhalt y Jacobson, 1968; Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Richardson, 1996), como en la enseñanza de lenguas extran-

geras en concreto (Mitchell, Brumfit and Hooper, 1994; Prabhu, 1995; Freeman, 2002; Borg, 2003, 2006; 2011; Sercu, Méndez y Castro, 2004; Ramos, 2005; Hawkey, 2006; Griffiths, 2007; Brown, 2009; Barnard y Burns, 2012; Savas, 2012; Wong y Barrea-Marlys, 2012; Barrios, 2014). De estos trabajos se desprende, por ejemplo, que las percepciones del profesorado acerca de la enseñanza y aprendizaje pueden estar influenciadas, ya sea positiva o negativamente, por sus propias experiencias como aprendientes, y estas percepciones ya están bien establecidas cuando van a la universidad (Lortie, 1975; Holt-Reynolds, 1992). Según Pajares (1992), las percepciones actúan como filtro a través del cual los profesores interpretan una nueva información y experiencias. Las percepciones también pueden considerar los efectos de la formación del profesorado a la hora de influir lo que los profesores hacen en la clase (Kagan, 1992; Thompson, 1992; Fang, 1996; Richardson, 1996; Williams y Burden, 1999; Martínez, 2012), pero al mismo tiempo, no siempre reflejan lo que los profesores hacen en la clase (Dobson y Dobson, 1983; Pearson, 1985; Tabachnick y Zeichner, 1986). Según Richardson (1996) se da una interacción bidireccional, pues las percepciones pueden influenciar la práctica y la práctica puede dar lugar a cambios en las percepciones.

En cuanto a las percepciones de los profesores de idiomas acerca de la enseñanza y aprendizaje, Johnson (1994) opina que las percepciones influyen de manera decisiva en las decisiones pedagógicas que éstos realizan. Por su parte, Freeman y Richard (1996) exponen que las percepciones tienen un efecto influyente en lo que los profesores aprenden durante su formación y la forma en la que lo hacen. También encontramos autores que reconocen que las percepciones están profundamente arraigadas y por tanto son resistentes al cambio (Almarza, 1996; Pickering, 2005).

Martínez (2012, p. 221) expone que las creencias sobre el aprendizaje engloban varios aspectos claves, entre los que destaca la consideración de la forma más apropiada de aprender, los conocimientos o contenidos a asimilar, el tipo de exposición lingüística más adecuado, el tipo ideal de alumnado, los estilos de aprendizaje y estrategias que han de adoptarse para favorecer la aproximación al nuevo conocimiento lingüístico, las expectativas acerca del papel o función que presumiblemente el alumnado ha de aceptar para así favorecer el contacto lingüístico.

Siguiendo esta misma línea, encontramos el trabajo realizado por Xu (2012) en el que además de clarificar el concepto de percepción también analiza las percepciones de tres profesores con respecto a la enseñanza aprendizaje de lenguas. A diferencia de Martínez (2012), que únicamente se centra en las percepciones sobre el aprendizaje de lenguas, Xu (2012) da un paso más y estudia las percepciones no sólo sobre el aprendizaje de lenguas, sino también sobre los aprendientes y los profesores. Este autor reconoce que las percepciones que un profesor efectivo tiene sobre sus aprendientes son de gran importancia para conseguir un aprendizaje efectivo, ya que influyen de manera eficiente en el conocimiento y autoestima de los estudiantes, “effective teachers act on the belief that all students can learn, meet the needs of diverse learners, and believe that teachers can intervene to make a difference” (Xu, 2012, p. 1398). Este autor continúa

exponiendo que si los profesores ven a sus alumnos como resistentes, contenedores o materia prima, lo único que perseguirán es forzar a los estudiantes a dominar el idioma, atestarlos con conocimientos y darle forma según sus propios intereses o deseos. Sin embargo, si los profesores consideran a los alumnos como clientes, compañeros, exploradores individuales o democráticos, entonces se modificará positivamente la naturaleza de la relación entre profesores y alumnos. Así pues, el profesor buscará actividades en función de las necesidades de sus alumnos, los cuales son vistos como cooperadores, co-aprendientes o facilitadores. En cuanto a las percepciones que los profesores tienen sobre sí mismos, Xu (2012) se concentra en aquellas relacionadas con la autoeficacia y las emociones de los docentes. Tener una visión buena de eficacia refuerza los logros humanos y el bienestar en muchos sentidos. Aquellos individuos con una gran seguridad en sus propias habilidades ven las tareas difíciles como retos a superar más que una amenaza que evitar. Los profesores con un nivel de autoeficacia elevado tienen más expectativas en sus alumnos, continuamente exploran métodos nuevos y realizan prácticas democráticas en el aula. Por otro lado, los profesores con un nivel de autoeficacia más bajo tienen dificultades a la hora de controlar la clase y construir o reforzar la autoeficacia de sus alumnos (Xu, 2012, p. 1400). En cuanto al aspecto de las emociones, existen razones teóricas y empíricas (Oxford, 1990; Sutton y Wheatley, 2003; Anderson, 2005; Montijano, 2005; Xu, 2012) para pensar que las emociones de los profesores juegan un papel importante en la enseñanza y aprendizaje y en la relación profesor-alumno. Así pues, las emociones de los profesores pueden llegar a influenciar no sólo aspectos cognitivos como la atención, la memoria, la categorización o la resolución de problemas. También van a influir sobre la motivación o sobre la eficacia. Al mismo tiempo, los aprendientes a menudo son conscientes de las emociones de los profesores, incluso cuando estos intentan enmascarar sus sentimientos y, consecuentemente, tales emociones pueden influenciar a los aprendientes. Por tanto, es más probable que los profesores expresando emociones positivas cuenten con aprendientes más motivados, y más predispuestos a ayudar, a colaborar en el proceso de enseñanza aprendizaje y a cumplir con las normas de clase; mientras que, sin embargo, profesores con emociones negativas pueden conseguir que sus alumnos se sientan tristes, avergonzados e incluso culpables. Xu (2012) concluye su estudio ofreciendo una descripción consistente sobre el concepto “percepción del profesorado”. Según este autor, la percepción del profesorado influye en su consciencia, en su actitud hacia la enseñanza, en los métodos y políticas educativas. También influyen bastante en la conducta del profesor así como en el desarrollo del aprendiente; en otras palabras, las percepciones guían la toma de decisiones, el comportamiento y las interacciones con los alumnos, permitiéndoles formar parte del proceso de aprendizaje:

“teachers who are willing to explore their beliefs, and how their beliefs relate to practice and the professional knowledge base, can capitalize on the beliefs they hold to promote students’ intellectual growth, autonomy and reciprocity, and equity in their classrooms”,

(Xu, 2012, p. 1401).

Con respecto a la percepción del profesorado acerca de la autonomía del aprendizaje, no son muchos los trabajos que se han llevado a cabo hasta el momento (Borg, 2012, p. 6). Uno de los proyectos pioneros en esta área es el realizado por Camilleri (1999) que perseguía la identificación de la actitud hacia la autonomía del aprendizaje por parte de profesores de lenguas extranjeras, en países como Estonia, Malta, Holanda, Polonia, Bielorrusia y Eslovenia. La hipótesis de partida era que los profesores consideraban algunas áreas de la enseñanza y aprendizaje más apropiadas que otras para poder implementar la autonomía del aprendizaje. Un total de 328 profesores participaron en el proyecto, para el cual se utilizó un cuestionario como instrumento de recogida de datos. Dicho cuestionario estaba formado por 13 afirmaciones que preguntaban a los profesores hasta qué punto los aprendientes deberían involucrarse en las decisiones relativas a las actividades de aprendizaje, tales como la fijación de los objetivos del curso o la selección de los contenidos. A pesar de que el proyecto estaba financiado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas, no queda claro el número de profesores que de hecho enseñaban idioma y no otra asignatura, tal como ocurrió en el caso de Holanda, donde algunos participantes enseñaban economía (Camilleri, 1999, p. 19). En cuanto a los hallazgos, los profesores se mostraron positivos ante la idea de involucrar a los alumnos en una serie de actividades, como por ejemplo, la decisión de la posición de sus mesas, autoevaluarse cada cierto tiempo, y trabajar procedimientos de aprendizaje. Por otro lado, los profesores se mostraron reticentes ante la idea de involucrar al alumnado en la decisión del libro de texto o el tiempo y el lugar para impartir la lección.

Unos pocos años después, Navarro (2003) lleva a cabo un estudio dentro del sistema educativo español, que en ese momento se encontraba bajo el paraguas de la L.O.G.S.E (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Este estudio plantea dos objetivos principales: comprobar qué piensan los profesores de idiomas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O) acerca de las cuestiones relacionadas con la potencial implementación de la autonomía del aprendizaje en el marco del aula y la comprobación de tales cuestiones en la clase (Navarro, 2003, p. 171). El cuestionario utilizado en el estudio es una adaptación del cuestionario de Camilleri (1999), concretamente la parte realizada en Malta, y consta de 10 afirmaciones, que a su vez se dividen en dos bloques (A y B). El primer bloque incluye preguntas que se centran en conocer la actitud del profesorado hacia la autonomía y el aprender a aprender, mientras que el segundo bloque pretende identificar el nivel de implicación que los profesores encuestados permiten a sus alumnos para tomar decisiones que conciernen a su propio proceso de aprendizaje. Además de esto, se incluye un apartado de comentarios tras cada ítem con la finalidad de esclarecer alguna posible incongruencia entre la opinión del profesorado y su conducta en la clase. Un total de 20 profesores de la provincia de Murcia completaron dicho cuestionario y los resultados obtenidos muestran similitud a aquellos derivados del cuestionario realizado por Camilleri (1999). De hecho, Navarro (2003, pp. 182-183) utiliza las palabras de Camilleri (1999, p. 12) en la conclusión de su estudio:

“Observo un deseo de los profesores de conceder más libertad al aprendiz en lo que

respecta a la toma de decisiones que afectan a la forma en que se lleva a cabo su aprendizaje y al contenido del mismo, aunque aún existen áreas donde la resistencia hacia la autonomía es fuerte”.

Además, Navarro (2003, p. 19), apoyándose en los comentarios aportados por los profesores en el cuestionario, sugiere algunas razones por las que existe incoherencia entre la opinión del profesorado y su actuación en el aula. Por ejemplo, menciona las trabas que presentan las instituciones educativas, tales como: tipo exámenes o el cumplimiento de programaciones, entre otras. También recoge la posible falta de información sobre qué es y qué implica el aprendizaje autónomo y, como consecuencia de esto, la inexistencia de formación específica del profesorado sobre todo a nivel psicológico. Finalmente sugiere que esta ausencia de preparación a nivel psicológico puede ser la responsable de la desmotivación de los profesores hacia todo lo que conlleva el fomento de la autonomía en el aula.

Grima (2007) replicó el estudio de Camilleri (1999) con un grupo de 48 estudiantes de magisterio y maestros en práctica en el Centro Moderno de Lenguas en Malta. Esta autora comparó sus resultados con aquellos obtenidos en el estudio original y encontró una actitud positiva similar por parte del profesorado hacia lo que la autonomía del aprendizaje lleva implícito, aunque los profesores del estudio posterior muestran una postura más positiva hacia aspectos tales como: permitirles a los aprendientes establecer sus propios objetivos a corto plazo o involucrarse en la selección de materiales y en su autoevaluación.

Este mismo instrumento fue utilizado de nuevo por Balçıkanlı (2010). El estudio se realizó en Turquía con el objetivo de examinar las percepciones de 112 estudiantes de magisterio de inglés acerca de la autonomía. Además, se llevaron a cabo grupos de trabajo con 20 participantes, cuatro en cada grupo. Los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes de magisterio manifiestan tener una actitud positiva hacia la autonomía del aprendizaje, por ejemplo, se mostraron positivos ante la idea de involucrar al aprendiente en las decisiones que afectan a las actividades de clase, aunque, como en los casos anteriores, se mostraron menos positivos a la hora de involucrar al alumnado en la toma de decisiones relativas a cuándo y dónde debe darse la lección. Quizás con menos sentido crítico, dada la limitada experiencia que los encuestados tenían en enseñanza y la naturaleza formal del sector público educativo en Turquía, el artículo expone que estos estudiantes de magisterio se sienten bastante cómodos pidiéndole a los alumnos involucrarse en tales decisiones (Balçıkanlı, 2010, p. 98). Sin embargo, desde un punto de vista más realista, el estudio concluye lanzando la siguiente cuestión ¿hasta qué punto esas percepciones teóricas positivas de los encuestados sobre la implementación de la autonomía en el aula podrían llegar a trasladarse a la práctica? Esta observación nos recuerda que al usar estrategias de autoevaluación, tales como los cuestionarios o las entrevistas, para estudiar las percepciones del profesorado, siempre debemos ser conscientes de la potencial brecha entre las percepciones teóricas y las prácticas actuales de dichos profesores.

Otro estudio cuya metodología principalmente es de corte cualitativa, es el realizado por Martínez (2008). Aquí se examinan las teorías subjetivas sobre la autonomía de aprendizaje de lenguas de 16 estudiantes de magisterio de una universidad alemana. Durante el estudio, estos alumnos realizaron un curso de 32 horas sobre el aprendizaje autónomo. Los instrumentos utilizados para recoger los datos fueron cuestionarios, entrevistas y observaciones durante el curso; sin embargo, no se incluyó copia de los instrumentos en el artículo publicado, por lo que no ha sido posible analizarlos o usarlos para nuestro trabajo. Los resultados mostraron que los estudiantes de magisterio presentaban una actitud positiva hacia la autonomía del aprendizaje y que el conocimiento que tenían se deriva principalmente de su experiencia como aprendientes de lenguas. Las concepciones que los estudiantes mantenían sobre la autonomía se reflejaron en varias opiniones, como, por ejemplo, que se trata de una nueva y supuestamente mejor metodología de enseñanza y aprendizaje, que es equivalente a un cierto individualismo, que se asocia al aprendizaje sin profesor o que es un concepto idealista. Algunas de estas ideas no se adaptan a aquellas que se defienden en el campo de la enseñanza de idiomas, al contrario, reflejan algunas de las declaraciones que Esch (1998) realizó sobre lo que *no* es autonomía del aprendizaje y que ya hemos discutido en el epígrafe dedicado a la definición de autonomía en el aprendizaje.

Al-Shaqsi (2009) llevó a cabo otro estudio sobre la percepción del profesorado acerca de la autonomía del aprendizaje con 120 profesores de inglés en los colegios públicos de Omán. Para este estudio se diseñó un cuestionario específico compuesto por tres categorías principales: la primera, relacionada con las características de los aprendientes autónomos, la segunda, acerca de la habilidad para realizar un número de tareas (cada una de las cuáles se asume como un indicador del aprendizaje autónomo), por ejemplo, decidir cuándo usar el diccionario o identificar lo que peor se les da, y por último, cómo se puede fomentar la autonomía. En cuanto a las características de los aprendientes autónomos, los profesores identificaron principalmente tres: pueden usar el ordenador para buscar información, usar el diccionario y pedir al profesor que vuelva a explicar el contenido cuando éste no se ha comprendido totalmente. Los profesores también evaluaron positivamente a sus alumnos en todos los indicadores del aprendizaje autónomo, siendo los tres más valorados los siguientes: pedir al profesor que explique algo que no ha quedado claro, dar sus opiniones en clase sobre varios temas y usar correctamente el diccionario. Finalmente, los profesores sugirieron posibles formas de fomentar la autonomía del aprendizaje, pero lo más sorprendente fue que en varios casos la conexión entre la actividad pedagógica propuesta y el aprendizaje autónomo no era evidente, por ejemplo, los profesores propusieron usar distintos tipos de pruebas y tareas desafiantes, aumentar el tiempo de exposición oral del alumno o premiarlos por su buen rendimiento académico.

A partir del año 2010, la cantidad de estudios llevados a cabo en campo de la autonomía del aprendizaje de lenguas extranjeras, con el objetivo de analizar las perspectivas de los profesores sobre la autonomía o sobre algunas de las facetas referentes a ésta, ha crecido de manera notable (Barillaro, 2011; Bullock, 2011; Burkert, 2011; Joshi, 2011; Kuchah y Smith, 2011; Reinders

y Lázaro, 2011; Yoshiyuki, 2011; Borg y Al-Busaidi, 2012; Fabela-Cárdenas, 2012; Al-Asmari, 2013; Duong, 2014; Somayeh, 2014; Yunus y Arshad, 2015; Salimi y Ansari, 2015).

La investigación de Barillaro (2011) fue llevada a cabo con profesores de inglés y el director de una escuela privada en Vancouver, Canadá. Son cinco las áreas de estudio: el papel del profesor y de los aprendientes; las opiniones y las evidencias del aprendizaje autónomo de los aprendientes; las actividades de aprendizaje autónomo dentro y fuera de la clase; y la autonomía del aprendizaje y el currículo. Se utilizaron varios instrumentos de recogida de datos, comenzando por un cuestionario para los profesores; posteriormente una pequeña muestra de docentes completó una entrevista semiestructurada. Los resultados ponen de manifiesto que los profesores se sienten principalmente responsables de la mayoría de las decisiones relacionadas con la enseñanza del idioma dentro de la clase. En cuanto al aprendizaje fuera de clase, los profesores opinan que éste es responsabilidad del aprendiente. La mayoría de los docentes no consideran que sus alumnos hayan desarrollado un grado notable de autonomía, idea que además comparte el director del centro. Por otro lado, los profesores piensan que el uso del idioma fuera de clase es esencial para el proceso de aprendizaje, aunque creen que no todos los estudiantes aprovechan las oportunidades para aprender inglés fuera del aula. Los profesores muestran un buen entendimiento del concepto de autonomía del aprendizaje y lo consideran importante para el aprendizaje de idiomas, sin embargo, les preocupa la existencia de limitaciones dentro del sistema educativo, tales como la presión del tiempo, el continuo cambio de clases y el aumento del número de alumnos por aula. Estas limitaciones pueden llegar a obstaculizar el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en el aula de inglés. Otros profesores opinan que realizar cursos específicos dentro del currículo ofrecería más oportunidades para implementar la autonomía.

Por otro lado, el estudio de Bullock (2011), que se centró únicamente en las creencias de los profesores sobre la autoevaluación por parte de los aprendientes, destaca la diferencia existente entre las percepciones positivas de los profesores sobre esta noción desde el punto de vista teórico y sus creencias sobre su practicidad.

En el estudio de Yoshiyuki (2011), el punto de vista teórico de los profesores, en este caso, sobre la autonomía del aprendizaje, y generalmente con un valor positivo, es comparado con las referidas prácticas de clase. Igualmente este estudio encuentra una diferencia substancial entre teoría y práctica. Este trabajo, junto con el de Bullock (2011) se suman a las preocupaciones existentes en la literatura acerca de que la autonomía del aprendizaje sea una noción entorno a la cual los ideales teóricos y las realidades pedagógicas no siempre coinciden.

Otra investigación a gran escala es la desarrollada por Reinders y Lázaro (2011) durante los años 2003 y 2007, en la cual se realizaron entrevistas exhaustivas a los profesores de 46 centros de autoaprendizaje de cinco países. Entre las cuestiones que se planteaban estos autores se incluyen las percepciones de los profesores sobre la autonomía en este tipo de centros, si existen conflictos entre estas percepciones y la conducta de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas

en los centros de aprendizaje y qué conflictos surgen entre las percepciones de los profesores y las trabas institucionales (Reinders y Lázaro, 2011, p. 130). A modo de resumen incluimos los resultados más significativos aquí: en lo que respecta a las percepciones del profesorado acerca de la autonomía del aprendizaje, el estudio encontró bastante solapamiento entre los encuestados. Generalmente se considera que la autonomía involucra el desarrollo de igualdad y respeto entre profesores y aprendientes. El desarrollo de la autonomía también es visto como un factor clave en el éxito del aprendizaje y un requisito para el éxito del aprendiente. Sin embargo, en la práctica, muchos de los aprendientes no compartían tales ideas. Los profesores piensan que los alumnos no reconocen la importancia de desarrollar la autonomía y que además carecen de las destrezas necesarias para poder desarrollarla. Más que deberse a diferencias culturales, los profesores creen que se trata de una falta de formación previa que subyace a este fenómeno. Los aprendientes simplemente no están acostumbrados a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje (Reinders y Lázaro, 2011, p. 138). Las aportaciones de esta investigación han sido de gran utilidad para nuestro trabajo, por ello, volveremos a hacer referencia cuando analicemos nuestros resultados.

Siguiendo esta misma línea, encontramos el estudio llevado a cabo por Borg y Al-Busaidi (2012, p. 2). Aquí se examinan las percepciones de profesores sobre la autonomía del aprendiente, así como el relato de sus prácticas docentes. En total, 61 profesores de inglés de un importante centro de idiomas de la universidad de Omán fueron encuestados y unos 20 entrevistados. Los resultados destacan las diferentes formas en que los profesores conceptualizan la autonomía del aprendizaje, aunque muchos coinciden en señalar que se trata de estrategias para el aprendizaje independiente e individual. El estudio también arroja luz sobre las tendencias positivas de los profesores hacia el aprendizaje autónomo, desde un punto de vista teórico, así como las opiniones menos optimistas sobre la viabilidad para llevarlo a la práctica. También se estudiaron aquellos factores que según los profesores podrían dificultar el desarrollo de la autonomía; entre ellos, cabe destacar la falta de motivación de los alumnos, la experiencia limitada del aprendizaje independiente o factores institucionales como, por ejemplo, un currículo establecido y no flexible. Junto a este trabajo empírico, Borg y Al-Busaidi (2012) realizaron talleres con los profesores participantes para así promover el desarrollo profesional con respecto a la autonomía del aprendizaje. Este proyecto ha sido pilar básico para nuestro trabajo, por tanto, volveremos a mencionarlo y a recuperar una buena parte de sus datos en la sección reservada para la metodología de la investigación.

Todos estos estudios son favorables, ya que sugieren la necesidad de aceptar una mayor atención empírica a lo que autonomía del aprendizaje significa para los profesores. En este sentido, Fabela-Cárdenas (2012, p. 215) realiza una investigación en la que se centra en analizar las actitudes de los profesores hacia la autonomía del aprendizaje y si tales actitudes cambian tras recibir formación en aprendizaje autónomo. Aquí participaron 12 profesores de diferentes centros de autoaprendizaje de la Universidad pública de Nuevo León, México. El objetivo principal era informar de cualquier cambio de opinión del profesorado sobre varias cuestiones tras la reali-

zación de un curso de formación. Se incluyeron cuestiones como el aprendizaje centrado en el aprendiente, la autonomía, el trabajo en los centros de autoaprendizaje, el papel del profesor y del aprendiente, la motivación entre otras. Se recurrió al uso de la metodología Q, por combinar métodos cualitativos y cuantitativos para la recogida de datos y por analizar las percepciones subjetivas de unos individuos acerca de una cuestión específica. Los resultados muestran que la formación recibida tuvo un efecto positivo en las percepciones de los profesores y en sus actitudes hacia la autonomía del aprendizaje. También se pudo observar que los profesores se encontraban en diferentes etapas de autodirección y diferentes niveles de autonomía y al principio no estaban muy convencidos de asumir el papel de facilitador. Sin embargo, dicha formación les ayudó a ser más conscientes del proceso que conlleva desarrollar la autonomía del aprendizaje en la clase. De hecho, algunos profesores que anteriormente tenían una visión del aprendizaje centrado en el profesor, cambiaron su actitud hacia un aprendizaje centrado en el aprendiente y en la autonomía del aprendizaje, y cuando volvieron a sus clases intentaron poner en práctica algunas de las nuevas ideas (Fabela-Cárdenas, 2012, p. 229).

Otra investigación muy interesante, que se centra en la noción de autonomía del aprendizaje, su práctica y sus perspectivas, es la realizada por Al-Asmari (2013) en un contexto saudita. Sesenta profesores de diferentes nacionalidades, que enseñaban inglés a estudiantes árabes del centro de lenguas de la universidad de Taif, completaron un cuestionario formado por tres secciones. En la primera sección se analizó la situación actual de la práctica del aprendizaje autónomo y la implicación de los estudiantes en el proceso de toma de decisiones. El segundo apartado está centrado en las prácticas de enseñanza a través de las cuales los profesores quieren inculcar la autonomía del aprendizaje y los problemas que se les puede plantear. Finalmente, una tercera parte investiga las perspectivas de los profesores en relación a la implementación de la autonomía. Teniendo todos los resultados en cuenta, los profesores encuestados están de acuerdo con la idea de permitir que el aprendiente se involucre en la toma de decisiones que concierne a su propio proceso de aprendizaje de lenguas. Aunque existe una gran inclinación hacia un proceso de aprendizaje más autónomo, los mismos profesores afirman que carecen de la formación necesaria y experiencia en este área. Además, los profesores esperan que sus alumnos trabajen independientemente y se responsabilicen de su aprendizaje. Por lo general, los resultados destacan la importancia de ofrecer formación e integrarla en el proceso de aprendizaje para así ayudar a los alumnos a ser aprendientes autónomos: “teachers’ concerns regarding learner autonomy need to be addressed before autonomous learning initiatives are initiated in the classroom” (Al-Asmari, 2013, p. 7).

Siguiendo la misma línea, encontramos otros estudios más recientes en este campo de estudio. Por ejemplo, el trabajo de Duong y Seepho (2014) también tenía como objetivo analizar las percepciones de los profesores acerca del fomento de la autonomía del aprendizaje y sobre sus prácticas de enseñanza, centrándose en cuestiones como la percepción de su papel y actitud ante el fomento de la autonomía en el aula. Los participantes fueron un total de 30 profesores de inglés

de diferentes nacionales que se encontraban impartiendo clases en una universidad de Tailandia. Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario y entrevista semiestructurada a los profesores. Los mismos autores reconocen que encontraron limitaciones en la investigación, tales como la pequeña muestra de participantes (no se especifica cuántos profesores fueron entrevistados) o el tiempo limitado para llevarla a cabo. A pesar de estas limitaciones, Duong y Seepho (2014, p. 135) presentan algunos resultados interesantes. Por lo general, el concepto de “autonomía” significa para ellos que los estudiantes pueden decidir qué y cómo aprender. Igualmente, pueden aprender de una forma independiente, así como autoevaluar su aprendizaje. El papel del profesor se identifica como facilitador, asesor y fuente de recurso. Por otro lado, los participantes afirman recurrir a una variedad de tareas que le permitan a los estudiantes ser más independientes tanto dentro como fuera de clase, sin embargo, señalan que encuentran dificultad a la hora de fomentar la autonomía, lo cual implica algunas contradicciones entre las percepciones y la práctica de los profesores. Estos autores también hacen una serie de recomendaciones no sólo para los profesores, sino también para las administraciones educativas, y además plantean sugerencias para futuras investigaciones, como, por ejemplo, una comparación entre las percepciones de los profesores y de los aprendientes acerca de la autonomía del aprendizaje.

Precisamente, esta consideración queda recogida en la investigación realizada por Shahsavari (2014), en la que se plantean varias cuestiones relacionadas con la autonomía del aprendizaje. Una de las cuestiones es si tanto profesores como alumnos creen que el fomento de la autonomía podría mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera y hasta qué punto. La segunda cuestión está relacionada con el deseo y la viabilidad de implantación de la autonomía y una última cuestión que analiza las diferencias notables entre las percepciones de los profesores y los aprendientes acerca de las dos cuestiones anteriormente planteadas. Para la fase metodológica, se recurrió al cuestionario diseñado por Borg y Al-Busaidi (2012), que fue completado por 324 profesores de Isfahán, Irán. Con posterioridad, se llevó a cabo una fase de entrevistas para profundizar en las respuestas obtenidas a través del cuestionario. 48 profesores se ofrecieron como voluntarios para ser entrevistados, de los cuales, por motivo de tiempo, sólo 30 realizaron la entrevista finalmente. De igual modo, los alumnos completaron un cuestionario y entrevistas con preguntas abiertas, en formato papel y ante la presencia de un investigador para resolver posibles dudas. Dado que la mayoría de los resultados coinciden con aquellos obtenidos en el estudio de Borg y Al-Busaidi (2012), aquí sólo expondremos los más destacados y volveremos a retomar este estudio en el análisis de nuestros propios resultados. Podemos destacar que tanto profesores, como aprendientes coinciden positivamente en sus conocimientos sobre la autonomía, así como en sus ventajas, totalmente efectivas, sobre todo para los idiomas. Aquí hay que señalar que coincide con los resultados de estudios anteriores (Camilleri, 1999; Bullock, 2011; Yoshiyuki, 2011). Ambos grupos de participantes también están de acuerdo en señalar su deseo de implementar la autonomía del aprendizaje, aunque las percepciones de los profesores entre lo que desean y lo que consideran factible varían significativamente, en concreto cuando se trata de involucrar al aprendiente en cuestiones como la selección de objetivos, materiales y la evaluación (Shahsavari,

2014, p. 280). En cuanto a los resultados derivados del análisis de las entrevistas, los profesores destacaron las limitaciones que dificultan la implantación del aprendizaje autónomo (Navarro, 2003; Reinders y Lázaro, 2011). Éstas están relacionadas con los aprendientes, las instituciones y los profesores. Como en los estudios anteriores (Navarro, 2003; Reinders y Lázaro, 2011; Al-Asmari, 2013), los profesores ponen de manifiesto la necesidad de cursos de formación para aprender cómo desarrollar la autonomía del aprendizaje en sus clases.

Yunus y Arshad (2015) recientemente han replicado el trabajo de Al-Asmari (2013), pero en un contexto educativo diferente, donde los participantes eran profesores de secundaria de institutos de Malasia. Un total de 35 profesores completaron el cuestionario y los datos recogidos revelan que los profesores están dispuestos a llevar a la práctica el aprendizaje autónomo en sus clases, dejando de lado su papel autoritario para compartir responsabilidades con los aprendientes. Sin embargo, según las percepciones de los profesores, en una clase multicultural, puede darse el caso de que no todos los alumnos estén preparados para desarrollar la autonomía, concretamente en términos de aceptar responsabilidades. Además consideran esencial un conocimiento más a fondo de la autonomía del aprendizaje (cursos, talleres) para poder formar a los profesores en la implementación del aprendizaje autónomo en las aulas. La formación del aprendiente también es un elemento crucial para que el aprendizaje autónomo funcione con éxito en la práctica. Por otro lado, este estudio sugiere que los profesores deberían comenzar a desarrollar y practicar su propia autonomía y la de los alumnos, siendo conscientes de que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje entre los aprendientes.

Con todo, podemos observar que el cuestionario es la principal herramienta de recogida de datos en todos los estudios que hemos analizado aquí. Algunos de ellos han triangulado los datos mediante entrevistas (Martínez, 2008; Barillaro, 2011; Reinders y Lázaro, 2011; Borg y Al-Busaidi, 2012; Duong y Seepho, 2014; Shahsavari, 2014). Muchos de ellos recurrieron a una metodología de investigación cuantitativa o mixta. Generalmente, los resultados indican que existe una actitud positiva por parte del profesorado ante la autonomía del aprendizaje, si bien quedan todavía obstáculos por superar para fomentar la autonomía de aprendizaje en el aula.

Por último, para concluir con este repaso de la literatura acerca de las percepciones de los profesores en el campo de la enseñanza de lenguas y en concreto, en relación a la autonomía del aprendizaje, es necesario enfatizar tres cuestiones claves de cara a nuestro estudio: en primer lugar, la autonomía del aprendizaje se establece como concepto central en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, a pesar de que en los últimos treinta años se han realizado investigaciones en torno a la autonomía del aprendizaje, es poca todavía la atención puesta en las percepciones del profesorado acerca de este concepto. Y por último, llegar a conocer tales percepciones resulta esencial para el proceso de comprensión e implementación de cambios necesarios, en la medida en que se fomenta el aprendizaje autónomo en el aula.

3.2. Investigaciones sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en diferentes contextos

Aunque nuestro trabajo se relaciona de forma más directa con investigaciones que describen la percepción del profesor acerca del término “autonomía de aprendizaje” y su potencial implementación en un contexto educativo formal, hemos querido incorporar también aquellas otras investigaciones que examinan el papel del profesor y el papel del alumno en el aula, así como otros trabajos que estudian la relación entre motivación y autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, nos vamos a centrar en la formación estratégica que necesita el alumno para así poder responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Siguiendo a Benson (2007, p. 1) podemos identificar cuatro áreas de investigación en el campo de la autonomía en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La primera área de trabajo se centra en las definiciones acerca de autonomía, en un contexto educativo de una segunda lengua, y su vínculo con varias cuestiones sobre la autonomía que sobrepasan dicho contexto. La segunda área de trabajo examina los métodos específicos para desarrollar la autonomía en el aula, así como la respuesta a tales métodos por parte del profesorado y el alumnado. La tercera investiga si los programas de aprendizaje autónomo son efectivos, mediante la medición del éxito en la autonomía y la competencia lingüística. Finalmente, la cuarta área de trabajo se centra en explorar si tanto el profesorado como el alumnado comprenden los procesos educativos a los que están expuestos, y examina si algunos aspectos relacionados con la autonomía son esenciales para ellos o no.

Ante estas cuatro áreas de trabajo, podemos observar que existe un extenso y complejo marco de investigación acerca de la autonomía del aprendizaje. Si recopilamos y tenemos en cuenta la estructura expuesta hasta el momento, nuestro estudio persigue un acercamiento a algunas de las áreas presentadas en el párrafo anterior, en concreto, podemos relacionarlo con la primera y la cuarta área de trabajo, pues una vez aclarado el concepto de autonomía, así como las implicaciones que tiene el papel del profesor y del aprendiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto del fomento de la autonomía por parte de este último, procedemos a analizar las creencias del profesor con respecto a estos y otros aspectos relacionados con la autonomía del aprendizaje. Aquí, también presentaremos algunas investigaciones cuyo objetivo es la concienciación de la autonomía por parte del profesor y el aprendiente. Igualmente, hemos decidido incluir investigaciones sobre la formación de estrategias de aprendizaje, como aspecto esencial para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3.2.1. Investigaciones en torno al papel del profesor en el aula de LE que da cabida al fomento de la autonomía del aprendizaje

En este epígrafe incluimos, las investigaciones que estudian el papel del profesor, que persigue el fomento de la autonomía del aprendizaje de una lengua extranjera, en un contexto educativo formal como es el aula. A pesar de que el papel del profesor no es nuestro objetivo directo de estudios, sí que lo consideramos un elemento clave en el proceso de aprendizaje autónomo, tal como presentamos en el capítulo dos, cuando tratamos los diferentes roles de los docentes.

Dentro del marco de la autonomía del aprendizaje, los estudios relacionados con el profesor se centran en conocer y describir la forma de ayudar a los alumnos a desarrollar la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto supone un cambio de funciones en la relación profesor-alumno, para el cual algunos de los profesores o alumnos no están dispuestos. Así, Scharle y Szabó (2000, p. 5) afirman que desarrollar una actitud responsable en el aprendiente también implica un alejamiento de los roles tradicionales del profesor. Esto no supone una pérdida de autoridad por parte del profesorado; al contrario, de acuerdo con el marco que se dibuja cuando se incluye el fomento de la autonomía en el aprendizaje, éste va a ser el encargado de organizar, presentar y analizar los hechos que se produzcan en el aula para así permitir que el aprendiente desarrolle la capacidad para asumir su responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje gradualmente. En esta línea, se observa que la autonomía del profesor y la del aprendiente están muy relacionadas (Vieira, 1999; Thavenius, 1999; Little, 2000; McGrath, 2000; Aoki and Hamakawa (2003); Balcikanli, 2009).

Por ejemplo, Little (2000, p. 45) expone que los profesores únicamente pueden llegar a desarrollar la autonomía en el aprendiente si ellos mismos son autónomos, ya que según este autor, es poco razonable que se espere fomentar la autonomía en el aprendiente por parte del profesorado si ellos mismos no saben lo que implica este concepto. Además, los profesores deberían ser capaces de explotar de forma autónoma sus destrezas profesionales, aplicando a su enseñanza aquellos procesos reflexivos y autorregulados que usan en su aprendizaje.

Por su parte, el estudio llevado a cabo por Spratt, Humphreys y Chan en 2002, en diferentes departamentos de la Universidad Politécnica de Hong Kong, sobre la autonomía del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, corrobora que la nueva figura del profesor como facilitador no se ve amenazada ante un aprendiente autónomo, sino que su función principal sigue siendo la de enseñar. La mayoría de los alumnos encuestados opinan que el profesor es el responsable de aquellas cuestiones del aprendizaje relacionadas principalmente con la metodología, como, por ejemplo, la elección de materiales para aprender el idioma, la evaluación del aprendizaje o los contenidos y objetivos para el curso. Como conclusión, el estudio confirma que los aprendientes perciben al profesor como una persona que ejerce un papel clave en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Otra investigación que pone de manifiesto la importancia del nuevo rol del docente es la realizada por Carter en 2006. Su principal aportación es que el aprendiente de lengua extranjera necesita el apoyo del profesor, sobre todo en el periodo de adaptación en la enseñanza universitaria. Carter (2006, p. 147) detalla que el apoyo que los aprendientes necesitan es de tipo metacognitivo, pues los profesores han de guiar y facilitar la autonomía a los alumnos a la hora de planificar, controlar y evaluar su aprendizaje, hasta que los aprendientes puedan reconocerlo como un proceso interno. Por tanto, es esencial proveer al aprendiente con oportunidades para que pueda reflexionar de manera introspectiva sobre su propio aprendizaje. También es muy importante que el profesor ayude a los aprendientes a planificar, controlar y evaluar su aprendizaje, para que estos se vean a sí mismos como agentes activos dentro del proceso de aprendizaje.

En el estudio llevado a cabo por Zhoulin (2007) en la universidad de Ningbo (China) sobre varios aspectos acerca de la autonomía del aprendizaje, los estudiantes encuestados reconocen que prefieren un profesor que sea facilitador del aprendizaje y no un mero transmisor de conocimientos. Entre las responsabilidades del profesor, los estudiantes dan importancia a la evaluación de los resultados del aprendizaje y a la identificación de las dificultades en el proceso de aprendizaje.

Fumin (2012) realiza un estudio empírico que investiga los roles actuales del profesor en un contexto de aprendizaje autónomo. Dos mil cuatrocientos ochenta y nueve estudiantes de diferentes niveles en distintas universidades de China contestaron un cuestionario con cuatro variables sobre el papel del profesor: regulador del aprendizaje, recurso facilitador, organizador de la clase y guía de estudio. La investigación revela que los profesores aceptan un abanico más amplio de nuevas funciones, que además son más exigentes en este nuevo modelo de enseñanza. Por lo tanto, “the functions of English teachers should not be undermined; rather, English teachers should take on more challenging and multiple roles” (Lianzhen He, 2003, citado en Fumin 2012, p. 54). Como, por ejemplo, proveer una amplia gama de recursos relativos al estudio del inglés y animar a los aprendientes a sacarles utilidad, ayudar a los aprendientes a hacer planes de estudios y objetivos factibles e individualizados y ponerlos en práctica o adaptar diferentes enfoques de evaluación para evaluar la actuación real de los aprendientes, entre otros.

3.2.2. Prácticas llevadas a cabo para fomentar la autonomía en el aprendiente de LE

Junto con el profesor y como corresponsable a la hora de desarrollar un aprendizaje autónomo, encontramos al aprendiente, agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Una revisión de la literatura en el campo del aprendizaje autónomo presenta numerosas dimensiones de la autonomía del aprendizaje llevada a cabo por el aprendiente en diferentes contextos educativos.

Así, podemos observar que investigadores y expertos en educación han usado varias prácticas, dependiendo de situaciones particulares, para permitir que los aprendientes tomen más control sobre su aprendizaje (Dam y Gabrielsen, 1988; Dam y Little, 1998; Thomsen, 2000; Aoki, 2001; Smith, 2001, 2003; Hart, 2002; Little, Ridley y Ushioda, 2002; Maiko, 2003; Voller, 2005; Gutiérrez, 2006; Rundle, 2007; Conole et al., 2008; Lockyer, et al., 2008; Martínez, 2012; Kamberi, 2013), y que además han supuesto de manera retrospectiva alguna aportación a nuestro trabajo. Los estudios realizados hasta el momento se centran con frecuencia en el análisis del contexto, introducen algunos cambios en las clases y analizan los resultados. Esta variabilidad se asocia a algunas modificaciones en las actividades de clase, el currículo y/o el método de enseñanza. A continuación, presentamos algunas prácticas para documentar todas las dimensiones del aprendizaje autónomo que se han identificado a la hora de implementar la autonomía, así como su relación con otras variables asociadas a contextos particulares.

Uno de los primeros trabajos en este campo fue el desarrollado por Dam y Gabrielsen (1988) con alumnos de once años en un colegio danés. La duración de dicho estudio fue de seis años y hay que destacar que el sistema educativo danés parece haber facilitado en gran medida su realización, ya que, según Oxford (1990), asume la responsabilidad del aprendiente desde el principio, pues los aprendientes trabajan de acuerdo a sus necesidades e intereses, se les permite organizar su propia programación, tomar decisiones, etc. La contribución de este proyecto se basa en el hecho de haber comprobado cómo es posible que los aprendientes sean capaces de tomar decisiones que afectan a su propio proceso de aprendizaje, por lo que se puede predecir que aprendieron a aprender.

Little (2004, p. 105), describe tres proyectos en contextos educativos diferentes en los que el desarrollo de la autonomía se plantea como un objetivo pedagógico específico. Este autor, además, concluye que la autonomía en el aprendizaje de lenguas se apoya en tres principios pedagógicos: implicación por parte del aprendiente, reflexión y uso apropiado de la lengua meta. Los resultados son positivos y los alumnos consiguen aumentar su concienciación, motivación, autoestima y reflexión, mediante el trabajo colaborativo y la implicación por parte de los aprendientes a la hora de identificar objetivos individuales, seleccionar los temas y determinar los resultados de los proyectos que conducen al aprendizaje. Sin embargo, Little (2004, p. 112) señala algunas diferencias entre el proyecto llevado a cabo en Dublín, dirigido por Evelyn Doherty con alumnos de primaria y el proyecto de Dinamarca, dirigido por, Hanne Thomsen (2000, 2003), con alumnos de secundaria. En el primer proyecto, los alumnos, de diferente procedencia, se encuentran en una situación de inmersión lingüística, por lo que el inglés es el único vehículo de comunicación. En cambio, en el caso de Dinamarca todos los alumnos comparten la misma lengua materna y estudian en un contexto de habla no inglesa, lo que conlleva mayor esfuerzo y determinación. Por otro lado, mientras que los alumnos de Evelyn necesitan mejorar el dominio de la lengua inglesa como propósito educativo, el inglés es otra asignatura más para los alumnos de Hanne. Por último, los alumnos de Hanne son algo más mayores que los de Evelyn y más avanzados aca-

démicamente, lo que supone que para ellos aprender a aprender puede conllevar un análisis más elaborado y explícito, lo que a su vez, significa que Hanne puede poner más énfasis en las funciones del lenguaje metalingüístico. Un tercer proyecto tuvo lugar en Irlanda con alumnos adultos refugiados de diferentes experiencias lingüísticas, sociales y culturales. Como en el primer caso, estos alumnos se encontraban inmersos en el idioma y lo necesitan como medio de comunicación. Desde el primer momento, los alumnos se involucran en el aprendizaje mediante la negociación del currículo. Además, su semana empieza con una planificación detallada y termina con la autoevaluación, evaluación por parejas o evaluación global. Los resultados también son positivos, aunque aquellos alumnos con problemas de alfabetización presentan más dificultades a la hora de desarrollar la autonomía.

Las investigaciones previamente mencionadas revelan que la edad no es óbice para poder aplicar o desarrollar la autonomía del aprendizaje. Esta misma línea es la desarrollada por Bellingham (2004), en su estudio con participantes que superan los cuarenta, cuya conclusión nos revela que el aprendizaje de lenguas puede ser exitoso si se tiene una actitud adecuada, indistintamente de la edad. Esta idea favorece el planteamiento de nuestro trabajo, donde los participantes van a ser profesores de aprendientes adultos. En relación a este tipo de alumnado, surge la preocupación sobre el absentismo y la desmotivación para continuar con los cursos de lengua extranjera, generalmente en contextos universitarios. Esto ha dado lugar a realizar investigaciones que conllevan cambios en los contenidos de los cursos o del currículo (Armanet y Obese Jectey, 1981; Vera, 1990, 1997; Mata, 1992; Bobb, 1994; Cotterall, 2000; Fonseca, 2003; Miller et al., 2005), como los cambios de materiales o el hecho de añadir un componente adicional al programa existente. Por ejemplo, el Cotterall (2000) llevó a cabo un estudio con estudiantes matriculados en cursos intensivos (doce semanas) de inglés en la Universidad Victoria en Wellington, Nueva Zelanda. Además de las tres horas de clase por la mañana, los aprendientes asistían por la tarde a unos cursos cuya área era de especial interés o necesidad para ellos. Estos cursos mostraban un ambiente de apoyo en el que se animaba a los aprendientes a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Este entorno incorporaba actividades para establecer objetivos, discusión sobre el proceso de aprendizaje de una lengua, ejemplos de estrategias, práctica de tareas y reflexión sobre la experiencia. La característica esencial de estos programas formativos es la forma en la que tales instrucciones están estructuradas para ofrecer guía sin asumir control de las tomas de decisiones de los aprendientes. Según Cotterall y Crabbe, (1999, p. 141):

“to improve individual performance, whether it is teaching or learning, we need a sense of ownership, and power, driven by an exploratory attitude and working within a curricular framework that is flexible and dynamic enough to allow for individual explorations”.

Otras investigaciones de tipo intervencionistas (Hart, 2002; Murphey, 2007; Nakata, 2007) pretenden que el aprendiente se responsabilice del aprendizaje del idioma que estudia, para

que así pueda llegar a ser un aprendiente más autónomo. El estudio realizado por Hart (2002) defiende la combinación del uso de actividades colaborativas e individuales para reactivar el aprendizaje autónomo. En esta investigación, alrededor de noventa estudiantes formaron sus propios grupos y eligieron los temas que más le interesaban. También estaban encargados de buscar el material procedente de diferentes fuentes. Una vez sintetizados todos los datos recogidos, daban una presentación durante el curso y hacían un poster para el final de curso. Aparte de este trabajo colaborativo, cada alumno hacía una presentación oral y escribía una reflexión personal crítica sobre su proceso de aprendizaje. Sus diarios reflejaron claramente que estas actividades mejoraron positivamente la actitud ante el aprendizaje, la adopción de estrategias y la autenticidad del idioma.

Otro estudio similar es el llevado a cabo por más de veinte profesores de diferentes instituciones en Hong Kong. El trabajo por proyectos, trabajo en grupo, trabajo reflexivo y la lectura exhaustiva se encuentran entre las actividades de aprendizaje más apropiadas para fomentar la autonomía del aprendizaje (Voller, 2005). Éstas pueden aumentar la conciencia del aprendiente sobre el aprendizaje, ofrecen más opciones de aprendizaje, más oportunidades para la negociación, aumenta el uso del metalenguaje y motiva más reflexiones sobre el aprendizaje. Siguiendo la misma línea, el estudio de Murphey (2007, p. 68) se basa en el uso de una variedad de actividades cuyo fin es desarrollar la autonomía, pues las actividades de aprendizaje son fundamentales en el proceso de adquisición de lenguas, ya que se han diseñado para alcanzar objetivos específicos de aprendizaje (Conole et al., 2008; Lockyer, et al., 2008). De este modo, los aprendientes, al utilizar diversas técnicas de clase, tienen a su alcance diferentes posibilidades para interiorizar y controlar sus ideas, desarrollando así habilidades que les permiten ser más autónomos en su aprendizaje. Por su parte, Nakata (2007, p. 54) elabora un proyecto para alumnos universitarios que les permitió participar de forma más activa trabajando en grupo, interactuando entre ellos en inglés a través de un boletín digital, seleccionando sus temas y reflexionando en diarios. Los resultados mostraron que los alumnos comienzan a ser aprendientes más autónomos en el momento que empiezan a responsabilizarse de su propio aprendizaje de la lengua.

3.2.3. Investigaciones en estrategias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras

En el capítulo anterior ya recopilamos numerosas investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje, pero desde un punto de vista teórico, pues entre sus objetivos se planteaban la búsqueda de una definición de estrategias de aprendizaje, la clasificación de las mismas, y la concienciación y reflexión sobre las mismas por parte de los aprendientes. En este capítulo vamos a presentar aquellos trabajos que, de una forma u otra, incluyen entre sus líneas de in-

vestigación algún nexo de unión entre estrategias de aprendizaje, formación o entrenamiento estratégico y la autonomía de aprendizaje en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas

A partir del interés depositado en las estrategias de aprendizaje, numerosas investigaciones se han centrado en la identificación de las estrategias usadas por los aprendientes en su proceso de aprendizaje para así permitir que aquellos aprendientes con menos éxito aprendan una lengua extranjera (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2002; Cohen, 1998; Macaro, 2001; Wenden, 2002; Takeuchi, 2003; Franco, 2004; Hong-Nam y Leavell, 2006; Anderson, 2008; Magogwe y Oliver, 2007; Barrios, 2015). Así, los trabajos realizados hasta el presente reconocen que existe una conexión entre el uso de estrategias de aprendizaje y la competencia en la lengua meta (Wenden y Rubin, 1987; Cohen, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996; Van y Abraham, 1990). Por un lado, encontramos estudios que manifiestan el uso de una serie de estrategias empleadas por los aprendientes más competentes para realizar una tarea eficazmente (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, y Robbins, 1999; Goh, 2002; Oxford, Cho, Leung, y Kim, 2004; Liu, 2004; Wu, 2008), mientras que los aprendientes con un nivel de competencia menor usan menos estrategias y de una manera menos efectiva (Green y Oxford, 1995; Liu, 2004). A pesar de estos resultados, las conclusiones se establecen con cautela debido a la discrepancia entre estudios, que varían en gran medida en función de los participantes, los procedimientos y la manera de analizar el aprendizaje (García, 2013, p. 54).

Por otro lado, también comienzan a aparecer estudios que identifican las estrategias de aprendizaje y su uso en el contexto del aula (Oxford, 1986; Huang y Naerseen, 1987; Chamot y Kupper, 1989; Oxford y Nyikos, 1989; Oxford y Ehrman, 1995; Franco, 2004).

Así, Oxford (1986) desarrolló *The Strategy Inventory for Language Learning*, instrumento de tipo Likert con 121 ítems que permite clasificar las estrategias como cognitivas, metacognitivas, sociales o afectivas. Existen versiones en otros idiomas y se ha aplicado en estudiantes de lenguas a nivel internacional. Los estudios que emplean este instrumento han revelado correlaciones entre las estrategias de aprendizaje y otras variables como los estilos de aprendizaje, género y cultura (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1994; Green y Oxford, 1995; Bedell y Oxford, 1996; Bruen, 2001).

Por su parte, Chamot y Kupper (1989) investigaron, durante tres años, el uso de las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera, tanto del alumnado como del profesorado. Este proyecto está, a su vez, basado en tres estudios: uno descriptivo, que analiza las estrategias de aprendizaje usadas en el aprendizaje de una lengua extranjera; otro trabajo longitudinal, estudiando si hay diferencias en el uso de las estrategias, así como su uso a lo largo de un periodo de tiempo; y finalmente, un tercero, que permite la implementación de las estrategias de aprendizaje mediante un curso de formación que los profesores pueden desarrollar con su alumnado. En concreto, este curso facilita el desarrollo de la metacognición y la motivación por parte de los

aprendientes al verse capaces de identificar y discutir sobre sus propias estrategias de aprendizaje. Además, se incluyen ejemplos para desarrollar las estrategias y ayudar al alumno a ser un aprendiente más efectivo y responsable. Este proyecto pone de manifiesto que los aprendientes de diferentes niveles emplean estrategias de aprendizaje cuando trabajan en lengua extranjera, sin embargo existen diferencias en cuanto a la manera de usar dichas estrategias, y estas diferencias hacen que el aprendizaje de la lengua sea más efectivo. Chamot y Kuper (1989, p. 21) concluyen que la formación en estrategias de aprendizaje puede suponer un aumento de la habilidad de todos los alumnos a la hora de adquirir esta destreza cognitiva compleja que es la lengua extranjera.

Según afirma MacIntyre (1994), la elección de las estrategias es una señal del nivel de competencia, pero al mismo tiempo la competencia influye en la elección de las estrategias. Este mismo autor también señala que la personalidad y las variables situacionales pueden contribuir al uso efectivo de las estrategias y que la motivación ejerce un papel esencial ya que demanda que el alumno se esfuerce. Otras investigaciones (Bialystok, 1981; Gardner y MacIntyre, 1992) plantean que la motivación está asociada al uso de las estrategias de aprendizaje, pues para aprender una nueva lengua el aprendiente ha de estar motivado. Si se cumple este requisito, estos aprendientes pueden llegar a desarrollar las estrategias adecuadas en el proceso de aprendizaje para así regular el idioma o para continuar con un aprendizaje fuera del contexto formal.

Por otro lado, si consideramos las diferencias individuales, encontramos investigaciones que buscan comprobar si el uso de unas u otras estrategias varía en función de las características individuales de los aprendientes, y por tanto si las diferencias individuales, unidas al uso de las estrategias, tienen repercusión en el resultado de los exámenes formales (Luján-Ortega y Clark-Carter, 2000). Otra investigación que también tiene en cuenta factores individuales como la personalidad, el género, el tipo de personalidad, además de otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje autónomo (motivación, estilo de aprendizaje, competencia, aptitud, etc.), es la desarrollada por Oxford y Ehrman (1995). En concreto este trabajo analiza la forma en que el uso de las estrategias de aprendizaje, por parte de aprendientes adultos, puede llegar a convertirse en un factor clave para conseguir un aprendizaje de lengua extranjera efectivo. Como objeto de estudio se cuenta con trescientos ochenta y cuatro individuos con un nivel alto en cuanto a la experiencia lingüística y estudios superiores. Entre los resultados obtenidos, estos autores destacan el uso medido de las estrategias de aprendizaje y la tenue conexión entre el uso de las estrategias y el nivel de competencia lingüística. Sin embargo, sí es representativa la correspondencia entre el uso de estrategias cognitivas y la expresión oral. No hay mucha diferencia en cuanto a la distinción de género y el uso de estrategias.

El beneficio y la importancia de reflexionar sobre el aprendizaje de una lengua por parte del aprendiente también es tema central en muchas investigaciones (Wenden, 1991; Nunan, 1996; Graham, 1997; Lessard-Clouston, 1997; Scharle y Szabó, 2000; Navarro, 2005; Montijano, 2005; Quing, 2013). Esta reflexión es un aspecto clave para poder desarrollar un aprendizaje autónomo, y está presente tanto en la evaluación de los métodos que el aprendiente usa al realizar las tareas,

como en los logros. Las investigaciones que examinan la reflexión de los aprendientes cuando aprenden una lengua utilizan instrumentos de recogida de datos tales como el diario (Bailey, 1990; Palmer, 1992; McDonough, 1994; Matsumoto, 1996; Allinson, 1998; Halbach, 2000), el portafolio, los cuestionarios o las entrevistas. Nunan (1996, p. 36), por ejemplo, promociona la reflexión entre sus alumnos animándoles a completar un diario con frases como “this week I studied..., I learned..., I used my English in these places..., I spoke English with these people..., I made these mistakes”, etc.). Santos (1997), por su parte, recurre al portafolio para animar al aprendiente a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

La entrevista también es usada como herramienta para recoger las reflexiones del aprendiente acerca de su aprendizaje. Hosenfeld (1976, p. 119) recurre a las entrevistas no estructuradas en su investigación, con las cuales el profesor va conociendo las estrategias de aprendizaje de sus alumnos y cómo aprenden una lengua. Así, este autor estudia aquello que los aprendientes hacen y no lo que deberían hacer.

Un estudio más reciente, llevado a cabo por Elvira Barrios (2015) en la universidad de Málaga, pone de manifiesto que los participantes (116 futuros maestros de inglés) utilizan regularmente las estrategias de aprendizaje, en concreto las metacognitivas y las enfocadas a comprender. Otras estrategias menos usadas son las de memoria y las afectivas. Por otro lado, los resultados revelan que no existen correlaciones altas entre las puntuaciones obtenidas en los grupos de estrategias y la competencia en la lengua inglesa. Además, no se encuentra una correlación significativa entre la puntuación alcanzada tras la aplicación del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas de Oxford y tal competencia. Para conseguir una medida de uso de las estrategias de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje utilizadas con menos frecuencia no se computan y, como consecuencia, la correlación entre competencia y frecuencia autopercebida de uso de estrategias es positiva y significativa (Barrios, 2015, p. 49).

3.2.4. Formación estratégica para fomentar la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras

A mediados de los años ochenta aparecen publicaciones de estudios que comienzan a reconocer la necesidad de una formación estratégica (Ellis y Sinclair, 1989; Tyacke, 1991; Dickinson, 1992; Esch, 1997; Holec, 1980; Navarro, 2005; Montijano, 2005) para conseguir que el aprendiente se responsabilice de su propio aprendizaje. De este modo, Victori y Lockhart (1995, p. 223) aclaran que la formación en estrategias de aprendizaje va a posibilitar que el aprendiente autocontrole y autodirija su propio aprendizaje, estableciendo sus propias necesidades y objetivos de aprendizaje, seleccionando materiales, tareas y recursos, según estos objetivos, y evaluando su proceso en un periodo de tiempo. Estos autores continúan manifestando que los aprendientes

deberían estar expuestos a una variedad de estrategias con el fin de manejar con seguridad y confianza diferentes tareas y situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, estos autores sugieren en su investigación que es necesario aumentar la metacognición de los aprendientes para formarlos y conducirlos hacia la autonomía del aprendizaje. Es importante tener en cuenta las creencias del aprendiente acerca del aprendizaje de lenguas, su preferencia en estilos de aprendizaje, necesidades, intereses y objetivos, para así dotarlos de las herramientas necesarias para seleccionar destrezas apropiadas y recursos y actividades de un programa individualizado. Victori y Lockhart (1995, p. 232) concluyen que existe un alto porcentaje de alumnos que han progresado en el aprendizaje:

“enhancing metacognition presumably leads to more autonomy through improved self-knowledge, use of more efficient strategies and a wider variety of resources and increased contact with the language. A more autonomous approach, in turn, appears to accelerate the rate of progress”.

Otros estudios (Cohen y Apehek, 1981; Ross y Rost, 1991; Ellis y Beaton, 1993; Ellis, 1994; Thompson y Rubin, 1996; Presley, 2000; Ozeki, 2001; Carrier, 2003; Chamot y Keatley, 2003; Fan, 2003; Nakatani, 2006) se han centrado exclusivamente en la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el aula empleadas para la realización de las tareas de la lengua, como, por ejemplo, aprender vocabulario o mejorar algún aspecto concreto del aprendizaje del idioma: comprensión lectora, auditiva, expresión e interacción escrita, fluidez oral, etc.

Ellis (1994), revisa los estudios realizados en el área de la enseñanza aprendizaje del vocabulario. Este autor concluye que las estrategias más efectivas para aprender vocabulario son “inferring word meaning from context, semantic or imagery mediation between the FL word (or a keyword approximation) and the L1 translation, and deep processing for elaboration of the new word with existing knowledge” (Ellis, 1994, p. 263).

Otro ejemplo de formación estratégica directa en un aula de lengua extranjera es la investigación que Lessard-Closuton (1997, p. 7) lleva a cabo en Canadá con alumnos que desean prepararse para el examen TOFEL. En este caso, se pone en práctica la formación en estrategias concretas para el aprendizaje del vocabulario. Tras intervenir en el aula con dichas estrategias, este autor pasa un cuestionario a los alumnos preguntándoles sobre el aprendizaje del vocabulario y cuáles son las estrategias de vocabulario que usan dentro y fuera del aula y, por último, realiza un test. El estudio concluye que aprender vocabulario es una actividad de carácter individual que precisa una amplia gama de estrategias para tener éxito en la comprensión y uso del vocabulario inglés.

Un estudio posterior, llevado a cabo en la Universidad de Hong Kong (Fan, 2003) identificó que cuando los aprendientes percibían que ciertas estrategias eran más útiles que otras, estos

optaban por el uso de las estrategias más útiles. Los resultados también mostraron que los aprendientes solían usar más estrategias de aprendizaje cuando sus profesores mostraban la utilidad de dichas estrategias.

En cuanto a los estudios que se centran en enseñar estrategias de aprendizaje para la comprensión oral, encontramos el realizado por O'Malley et al., (1985), que trataban de enseñar a un grupo de estudiantes de L2 a usar la atención selectiva, a tomar notas y a cooperar con sus compañeros para revisar las notas, una vez realizada la escucha o la observación de un video, con el fin de responder, después, a unas preguntas de comprensión sobre lo escuchado u observado. Los resultados demostraron que las estrategias eran útiles siempre y cuando los estudiantes encontraran el video interesante, a nivel personal. Otro estudio, llevado a cabo durante un curso completo (Thompson y Rubin, 1996), reveló que aquellos estudiantes que recibieron instrucción mejoraron la comprensión de los videos y, además, demostraron una conciencia metacognitiva mediante su habilidad para seleccionar y manejar las estrategias que les ayudarían a comprender los vídeos. Carrier (2003) enseñó estrategias de comprensión oral a un grupo reducido de estudiantes de ESL. El estudio de Carrier (2003, p. 383) concluye que, tras quince sesiones de formación en estrategias para mejorar la comprensión oral, los participantes muestran una mejora estadísticamente significativa en relación a la capacidad de comprensión de vídeos y la toma de notas. Este estudio, además, sugiere que la formación de este tipo de estrategias debería formar parte del currículo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Otros trabajos se centran las estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora (Bereiter y Bird, 1985; Cotterall; 1990; Song; 1998; Salataci y Akyel, 2002; Marefat y Barbari, 2009; Er, Altunay y Yurdabakan, 2012; Afdaleni, 2013). Por ejemplo, Salataci y Akyel (2002) llevan a cabo un estudio con veinte estudiantes turcos matriculados en un curso intensivo de inglés con un año de duración. El presente trabajo investiga si la formación de estrategias en lengua extranjera afecta a las estrategias de lectura y tanto a la comprensión en inglés, como a la comprensión del idioma turco. Todos los estudiantes participaron en la investigación y realizaron dos pruebas de comprensión en inglés, una al comienzo de la formación y otra al final. Sin embargo, solo ocho de los estudiantes participaron voluntariamente con la sección dedicada a las estrategias de pensamiento en voz alta. Los resultados del estudio mostraron que la formación que recibieron los estudiantes afectó a las estrategias de comprensión en ambos idiomas, sugiriendo que el proceso de transferencia es bidireccional e interactivo. Las estrategias usadas más relevantes en inglés y en turco, fueron las de predecir, resumir y usar el conocimiento previo, es decir, las estrategias más practicadas durante la formación. También, aumentó estadísticamente la frecuencia con la que los participantes utilizaron las estrategias metacognitivas durante el proceso de lectura en inglés.

Marefat y Barbari (2009) examinan la potencial correspondencia entre tres estrategias de aprendizaje (“formal”, “funcional” y “de seguimiento”), niveles de capacidad y de comprensión lectora en una lengua extranjera. Los datos se recogieron mediante cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje, derivadas de las taxonomías de Rubin-Stern y un test de comprensión lectora, de-

rivadas del test de Nelson y Carrel (1991). Los participantes eran estudiantes de dos instituciones situadas en Teherán, capital de Irán. Un total de 60 estudiantes completaron el cuestionario y el test. Los resultados muestran que los estudiantes utilizaron sobre todo estrategias de seguimiento (*monitoring*). También este estudio concluye que los estudiantes iraníes de EFL (*English as a Foreign Language*) no emplean las estrategias formal, funcionales y de seguimiento de manera diferente en función de sus niveles y capacidades. Los alumnos de mayor nivel emplearon las actividades de lectura mientras que los de nivel medio y bajo usaron actividades orales con mayor frecuencia. Así pues, los resultados indican que los alumnos iraníes usan más las destrezas receptivas que las productivas.

Por otro lado, entre las investigaciones en torno a las estrategias de aprendizaje relativas a la expresión e interacción oral encontramos el estudio de Cohen, Weaver y Li (1998) que analiza la impresión de la enseñanza basada en estrategias de aprendizaje en una universidad con estudiantes de inglés como lengua extranjera. Aquí, un grupo de control recibió formación en estrategias para mejorar la destreza de expresión e interacción oral durante diez semanas. Estos estudiantes fueron sometidos a pruebas de “speaking” y al cuestionario SILL (Oxford, 1990), antes y después de recibir la enseñanza de tales estrategias. Los resultados demostraron que la inclusión de estas estrategias en la enseñanza fue beneficiosa para los estudiantes.

En un estudio posterior sobre estrategias de comunicación oral (Nakatani, 2006) se comparó los resultados de una prueba de comunicación oral (pre and post-test) que realizó un grupo de estudiantes, bajo un programa de aumento de concienciación metacognitiva, y un grupo de control. Las participantes investigadas eran mujeres de la universidad de Japón que ya habían estudiado inglés durante un período de seis años. El grupo que recibió la formación aprendió que las estrategias de comunicación podrían ayudarles a aprender más sobre el idioma, como, por ejemplo, pidiendo aclaración, comprobando si se ha comprendido, parafraseando, etc. y no simplemente usando estrategias sin influencia directa en el idioma como, por ejemplo, abandonar el mensaje o retomar la lengua materna. Los resultados demostraron que aquellos estudiantes, a los que se les enseñaron cómo utilizar las estrategias, mejoraron significativamente su destreza oral en las pruebas.

Nunan, Lai y Keobke (1999) llevaron a cabo un trabajo con una perspectiva menos intervencionista, defendiendo que se puede estimular algún grado de autonomía, independientemente del contexto, siempre que se incorpora de manera sistemática la formación de las estrategias en el proceso de aprendizaje. Nunan et al (1999) querían analizar el resultado que tiene la formación estratégica en los aprendientes de una segunda lengua mediante tres proyectos distintos desarrollados en tres universidades de Hong Kong. El primer proyecto (Nunan, 1999), que abarca doce semanas, se centra en conocer si la capacidad de los aprendientes a la hora de reflexionar y controlar su propio proceso de aprendizaje ha experimentado algún cambio tras la formación estratégica. Sesenta alumnos participan de forma voluntaria en un programa de lengua, compuesto por un banco de tareas clasificadas en categorías y centradas tanto en cuestiones generales

del proceso de aprendizaje, como en otros aspectos más específicos cuya finalidad es ayudar al aprendiente a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante el trabajo individual, en grupo, en parejas, fuera del aula, etc. Igualmente, se trabaja con estrategias que permiten desarrollar las destrezas de comprensión (lectora y oral) y las de expresión e interacción (escrita y oral), la pronunciación o la gramática. Los resultados muestran que la formación favorece el uso de un enfoque comunicativo, orientado más hacia el proceso que hacia el producto, y además sirve de estímulo para que el aprendiente pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje. El segundo proyecto, realizado por Lai (1999), sigue la misma línea de trabajo que el anterior, aunque se centra concretamente en la destreza de comprensión oral. El objetivo era concienciar al aprendiente sobre su propio proceso de aprendizaje y comprobar si la formación ha contribuido a desarrollar la capacidad del aprendiente para autodirigir su proceso de aprendizaje. El trabajo concluye que los aprendientes han desarrollado sus habilidades en cuanto a la selección de materiales destinados a la comprensión oral, el establecimiento de los objetivos de aprendizaje, una mejor y más detallada concreción de las dificultades en la comprensión oral y las estrategias idóneas y una autoevaluación más concisa. En cuanto al tercer proyecto, realizado por Keoke (1999), cabe destacar que éste se centra en el fomento de la autonomía del aprendizaje a través del libro electrónico y la formación en destrezas de navegación, pues según Nunan y otros (1999), los ordenadores ofrecen oportunidades para desarrollar la autonomía del aprendizaje.

La formación estratégica, sin embargo, no está exenta de limitaciones. Por ejemplo, McDonough (1999b, p. 59) observa que hay dos inconvenientes: el primero en la forma de enseñar las estrategias, o bien con ejemplos y ejercicios específicos, o bien creando oportunidades para que el aprendiente conciba aquellas estrategias que considere más adecuadas para ellos, a partir de distintos tipos de tareas y actividades en el marco de clase. En cuanto al segundo inconveniente o limitación, este autor plantea si intervenir o no en el proceso de aprendizaje, para así compensar aquellas estrategias que estuvieran ausentes, concienciando al aprendiente de las posibles alternativas que podrían usar para acelerar su aprendizaje.

CAPÍTULO 4

LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

4.0. Introducción

En el capítulo anterior hemos recopilado las principales investigaciones que analizan la percepción del profesorado con respecto a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como aquellas intervenciones educativas en el aula con el objetivo de facilitar el aprendizaje autónomo en este campo.

Aquí nos proponemos contextualizar las escuelas oficiales de idiomas (en adelante, EE.OO.II.), a nivel europeo, nacional y regional en aras de una mejor comprensión de aquellos aspectos históricos, socioculturales, políticos y legislativos que conciernen a esta institución. Dado que nuestro trabajo se realiza en Andalucía, profundizaremos en el papel de las EE.OO.II. en este contexto regional.

Las EE.OO.II. de España constituyen una extensa red de centros oficiales de nivel no universitario dedicados a la enseñanza especializada de idiomas modernos. Son centros de régimen especial, dependientes de las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas.

4.1. Historia de las EE.OO.II.

Con motivo del centenario de las EE.OO.II. en el 2011, se celebraron varios actos conmemorativos (conciertos, exposiciones itinerantes, documentales, artículos periodísticos, etc.) que recogen la historia de esta institución.

Desde la aparición de la primera Escuela Oficial de Idiomas en Madrid (Escuela Central de Idiomas, en aquel entonces), en el año 1911, el número de escuelas y de idiomas que se imparten en este tipo de centro ha aumentado considerablemente. En su primer año de funcionamiento,

los idiomas estudiados eran el inglés, el francés y el alemán. Un año más tarde, en 1912, se comenzó a impartir el español para extranjeros y el marroquí. Poco después, se inició la enseñanza del italiano, el portugués y el esperanto. El idioma ruso se introduce en 1957 y el chino en 1965. A partir de los años 70, se introduce la enseñanza del catalán, valenciano, vasco y gallego. En esta década también se comienza a impartir el japonés y el rumano. Con la incorporación a la Comunidad Económica Europea en los años 80 llegan el danés, el griego y el neerlandés. En el año 2004, según la información ofrecida por el Ministerio de Educación, el número de idiomas que se imparten en EE.OO.II. asciende a 23.

Al estallar la Guerra Civil se suspendieron las clases, que volverían a iniciarse al término de ésta con menos alumnado y con más penurias económicas debido a las consecuencias de la guerra. Pero a partir de 1960, nuevas escuelas ven la luz y se comienzan a denominar “Escuela Oficial de Idiomas”, tal es el caso de las Escuelas de Barcelona, Bilbao y Valencia. En 1968, España contaría con ocho EE.OO.II. con la creación de las escuelas en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza. Más tarde, en 1982 emergen cuatro escuelas más: Burgos, Ciudad Real, Salamanca y Murcia, ascendiendo a un total de doce escuelas en el territorio español. A partir de entonces las EE.OO.II. se transfieren a las comunidades autónomas, que pasan a hacerse cargo de la creación y administración. En su 100 aniversario (2011), las trescientas EE.OO.II. distribuidas por toda España, contaban con un total de 400.000 alumnos estudiando 23 idiomas. El curso pasado, según datos y cifras aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el número de alumnos ascendió a 505.569, repartidos en trescientas quince EE.OO.II. de España. Cabe destacar que aunque al principio el número de hombres y mujeres era aproximadamente el mismo, a partir de 1918 el número de mujeres matriculadas superó al de hombres.

La red de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Autónoma andaluza comprende 52 centros, si incluimos el IEDA (Instituto de Enseñanza a Distancia de Andalucía) con sede en Sevilla. A continuación se recogen, por provincias, el número del alumnado con matrícula oficial durante el curso 2013-2014, así como el número de profesores.

Curso 2013-2014	Centros (1)	Profesorado			Nivel Básico (*)			Nivel Intermedio (*)		
		Hombres	Mujeres	Total	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total
Almería	7	21	62	83	1.196	2.151	3.347	736	1.224	1.960
Cádiz	7	33	90	123	1.919	3.175	5.094	1.279	2.122	3.401
Córdoba	6	19	51	70	983	1.807	2.790	927	1.667	2.594
Granada	6	26	62	88	1.352	2.682	4.034	1.166	2.146	3.312
Huelva	4	15	40	55	631	1.249	1.880	533	909	1.442
Jaén	5	13	51	64	785	1.299	2.084	670	1.099	1.769
Málaga	8	37	132	169	2.498	4.773	7.271	1.947	3.652	5.599
Sevilla	9	47	82	129	2.460	3.740	6.200	1.838	3.005	4.843
Andalucía	52	211	570	781	11.824	20.876	32.700	9.096	15.824	24.920

Curso 2013-2014	Centros (1)	Profesorado			Nivel Avanzado (*)			Nivel C1			Total Alumnado
		Hombres	Mujeres	Total	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	
Almería	7	21	62	83	456	891	1.347	46	107	153	6807
Cádiz	7	33	90	123	750	1.373	2.123	73	130	203	10821
Córdoba	6	19	51	70	434	804	1.238	15	37	52	6674
Granada	6	26	62	88	574	1.017	1.591	45	63	108	9045
Huelva	4	15	40	55	278	499	777	7	18	25	4124
Jaén	5	13	51	64	362	658	1.020	52	84	136	5009
Málaga	8	37	132	169	1.185	2.471	3.656	64	161	225	16751
Sevilla	9	47	82	129	1.015	1.677	2.692	49	86	135	13870
Andalucía	52	211	570	781	5.054	9.390	14.444	351	686	1.037	73101

Fuente: Unidad Estadística y Cartográfica

(*) Alumnado con matrícula oficial, incluido el alumnado matriculado en CAL que se imparten en IES. No se incluye el alumnado de CAL online.

(1) Incluye el IEDA con sede en Sevilla.

Figura 6: número del alumnado con matrícula oficial durante el curso 2013-2014 en las EE.OO.II. de Andalucía. (Fuente: Unidad Estadística y Cartográfica)

4.2. Nuevo Plan de Estudios de las EE.OO.II.

Durante las últimas décadas, las EE.OO.II. en España han sufrido un proceso de adaptación para poder atender las nuevas demandas surgidas en la sociedad, sobre todo tras la aparición del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. La Ley Orgánica de Educación (LOE), desarrollada posteriormente por el Real Decreto 1629/2006, organiza estas enseñanzas en los niveles básico (A2), intermedio (B1) y avanzado (B2) para así adaptarse a las recomendaciones del Consejo de Europa. Los aspectos básicos de estos niveles han sido establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Además, según la disposición adicional segunda del Real Decreto, las EE.OO.II. podrán organizar e impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas, tanto en los niveles básico, intermedio y avanzado, como en los niveles C1 y C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Estos cursos y niveles comenzaron a implantarse de manera progresiva a partir del curso 2007/08 (RD 806/2006). Así pues, el plan de estudios antiguo, establecido en el RD 967/1988

quedó derogado en el curso 2008/2009, con la implementación del nuevo plan en su totalidad.

En Andalucía, las enseñanzas especializadas de idiomas también se estructuran en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. En algunos centros se imparten cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas del nivel C1 del Marco Común de Referencias para las Lenguas.

Entre las Disposiciones Generales de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), defiende el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera en la educación para poder adaptarnos a los cambios que están teniendo lugar como consecuencia del proceso de globalización. Al mismo tiempo, señala que nuestro sistema educativo presenta carencias en este ámbito, a pesar de que la Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo inquebrantable para la construcción de un proyecto europeo. Es por esto que la Ley apoya resolutivamente el plurilingüismo, duplicando los esfuerzos para conseguir que los alumnos consigan comunicarse de manera eficaz y con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, lo cual va a favorecer la empleabilidad y las aspiraciones profesionales. Esta Ley también apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. Tras una lectura pormenorizada de la LOMCE, podemos observar que no se producen cambios significativos en las enseñanzas de idiomas en las EE.OO.II. con respecto a la Ley Orgánica de Educación (LOE). Así, el único cambio que se aprecia es en el apartado 1 del artículo 59, que queda redactado de la siguiente forma:

“Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen”.

De hecho, en el siguiente organigrama del sistema educativo español podemos observar el lugar que ocupa la EE.OO.II. con respecto a ambas leyes.



Figura 7: Organigrama del sistema educativo español. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Es necesario, pues, especificar aquí la normativa gubernamental y autonómica vigente para las enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas en Andalucía, para así situarlas en su correspondiente marco legislativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-01-2007).
Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
Decreto 239/2007, de 4 de septiembre, ordenación y currículo de las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial (BOJA 14-9-07).
Orden de 18 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y las pruebas terminales específicas de certificación en las enseñanzas de idiomas de régimen especial en Andalucía. (BOJA 6-11-07).
Orden de 18 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a las enseñanzas de idiomas de régimen especial en Andalucía. (BOJA 14-11-07).
ORDEN de 27 de septiembre de 2011, por la que se regula la organización y el currículo de los cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas de niveles C1 y C2 del Consejo de Europa, impartidos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 24-10-2011).
REAL DECRETO 999/2012, de 29 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14-07-2012).
Orden del 6 de junio de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas oficiales de idiomas, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.
Decreto 15/2012, de 7 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Oficiales de Idiomas en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 20-02-2012).

A toda esta legislación debemos añadir el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, aprobado por Acuerdo de Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005, en el que se parte de un modelo de lengua entendida como uso, tal y como aparece definido en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación”. Por ello, los niveles previstos para estas enseñanzas se basan en los niveles de referencia del Consejo de Europa.

Antes de profundizar en los distintos niveles de referencia, descriptores, y otros aspectos de la organización y funcionamiento de las EE.OO.II, es necesario considerar brevemente la historia, objetivos y utilidades del Marco, con el propósito de señalar las conexiones presentes entre este documento y la normativa vigente de las EE.OO.II. En suma, este documento actúa como paraguas.

4.3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) y su conexión con las EE.OO.II.

El Marco de referencia es uno de los proyectos emprendidos por el Consejo de Europa con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El Marco de referencia junto con el Portafolio son instrumentos que contribuyen de manera eficaz a alcanzar los grandes retos que se propone el Consejo y que conforman los objetivos de la política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante.

Con la publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se completa la etapa iniciada con la difusión, bajo los pronósticos del Consejo de Europa, de *Threshold Level* como eje central del denominado enfoque comunicativo. El período transcurrido entre la aparición de ambos documentos (treinta años) ha supuesto una etapa de insólito dinamismo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ya que se comienza a ampliar sus perspectivas con las aportaciones de otras ciencias como la lingüística, la sociolingüística, y la sociolingüística, así como de otras teorías y líneas de investigación que, desde otras áreas, han ido proporcionando información clave para un mejor entendimiento de las relaciones entre la lengua y la comunicación, y de aquello que supone para el aprendizaje y enseñanza de idiomas. Muchas de estas claves se recogen en el marco de referencia, fruto de un largo trayecto de investigación y experimentación didáctica, en el que ha sido fundamental no sólo el trabajo de lingüistas, sino también la contribución de los profesores aportando hallazgos recopilados desde su experiencia profesional. Aquí destacamos aquellos aspectos claves recogidos en el marco de referencia y que son de gran utilidad para las EE.OO.II, concretamente para la elaboración del currículo. Por ejemplo, el capítulo tres hace referencia al enfoque utilizado realizando un análisis del uso de la lengua y de la competencia comunicativa lingüística

y de sus componentes. El siguiente capítulo desarrolla los conceptos introducidos en el capítulo tres, haciendo especial hincapié en la lengua y el estudiante de lenguas. En el capítulo ocho se describen los niveles normalizados en Europa, así como los procedimientos para secuenciar contenidos y redactarlos. En los apéndices se detallan la secuenciación de los niveles europeos, de los objetivos correspondientes a las cuatro destrezas, estrategias de aprendizaje y criterios para la evaluación de la expresión e interacción escrita y oral. El marco de referencia es considerado, por lo tanto, como un instrumento útil, que desde un enfoque “centrado en la acción”, describe con precisión y claridad lo que los aprendientes son capaces de hacer como “agentes sociales” que realizan tareas concretas para lograr sus objetivos comunicativos. Aquí se enfatiza el rol del aprendiente como sujeto activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La descripción del uso de la lengua está realizada a partir de la relación entre dos dimensiones: una dimensión vertical, que la conforman los niveles comunes de referencia y otra horizontal, con las especificaciones de las categorías del uso de la lengua. En la confluencia de ambas dimensiones se encuentran las escalas de descriptores que concretan lo que el individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en los distintos niveles de dominio. En la tabla que aparece a continuación se puede observar las equivalencias entre los niveles del Marco de referencia y los niveles y cursos de las EE.OO.II:

Nivel	Cursos
Básico A2	Primero A1 Segundo A2
Intermedio B1	Un curso académico B1
Avanzado B2	Primero B2 Segundo B2
Dominio operativo y eficaz C1	Un curso académico C1

Las enseñanzas de “Nivel Básico” se organizan en dos cursos académicos: A1 y A2. El currículo de las enseñanzas correspondientes al nivel básico tiene como referencia las competencias propias del nivel A2 del Consejo de Europa, según define este nivel el Marco común europeo de referencia para las Lenguas.

Las enseñanzas de “Nivel Intermedio” se organizan en un curso académico B1. El curri-

culo de las enseñanzas correspondientes al nivel intermedio tiene como referencia las competencias propias del nivel B1 del Consejo de Europa, según define este nivel el Marco común europeo de referencia para las Lenguas.

Las enseñanzas de “Nivel Avanzado” se organizan en dos cursos académicos: primero de B2 y segundo de B2. El currículo de las enseñanzas correspondientes al nivel avanzado tendrán como referencia las competencias propias del nivel B2 del Consejo de Europa, según define este nivel el marco.

Las enseñanzas de Nivel Dominio operativo y eficaz se organiza en un curso académico: C1. El currículo de las enseñanzas correspondientes a este nivel tiene como referencia las competencias propias del nivel C1 del Consejo de Europa, según define este nivel el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Podemos observar como sus diseños curriculares están adaptados en gran medida a las recomendaciones del Marco Común de referencia. Además, tal como veremos en el siguiente epígrafe, también están adaptados a las prácticas que promueve el Portfolio Europeo de la Lenguas.

Un documento cómo el marco común de referencia constituye una herramienta de extraordinario interés no sólo para los profesionales del campo de la enseñanza de idiomas (como profesores, examinadores, autores de materiales didácticos o responsables educativos), sino también para los aprendientes de lenguas. Cabe destacar aquí la importancia del marco de referencia para las EE.OO.II, por su función armonizadora en materia de currículo y evaluación, (especialmente cuando se trata de conceder un certificado único), pues según García (2003, p. 45), este documento va a contribuir de manera homogénea en la constatación de los conocimientos de lenguas de los aprendientes, y, además, va a permitir la certificación de niveles de competencia sobre la base de unas mismas escalas y categorías descriptivas.

En definitiva, el marco de referencia actúa de base común para equiparar currículos, programas o certificados, para comparar resultados o intercambiar conclusiones. Al mismo tiempo, el alumnado de las EE.OO.II. podrá continuar su proceso de aprendizaje de manera autónoma, gracias a instrumentos de gran utilidad como el Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) o el conjunto de descriptores utilizados para concretar lo que los aprendientes son capaces de hacer.



Figura 8: El marco de referencia como base para la práctica profesional (Fuente: García, 2003, p. 20)

Figueras (2008, p. 29) hace un balance de las actuaciones que se han llevado a cabo desde la publicación de este documento y las agrupa en tres bloques: evaluación, docencia y aprendizaje, orden invertido en título del documento, según el énfasis puesto en la difusión del marco común de referencia. Comenzando por la evaluación, varios proyectos, como, por ejemplo, el EBAFLS (*European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills*) o el CEFTRAIN (*Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training*), se han llevado a cabo con el fin de concienciar a profesionales y autoridades sobre la necesidad de ofrecer una enseñanza y evaluación de idiomas de calidad. Otro ejemplo de evolución en esta área es la creación de EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*) asociación europea independiente, compuesta por profesionales del campo de la evaluación certificativa, cuyo propósito es “promover la comprensión de los principios teóricos que rigen la evaluación de lenguas y la mejora y el intercambio de conocimientos y praxis entre profesionales en toda Europa” (Figueras, 2008, p. 30).

En cuanto a los avances realizados en relación a la docencia, el MCER, por un lado, ha supuesto un progreso en cuanto a la formación del profesorado, ya que se ha vuelto a reexaminar el concepto de lengua, cómo se puede enseñar, la manera en que se aprende, cómo se valoran los logros de los aprendientes, el enfoque comunicativo, etc. Por otro lado, también ha supuesto un avance en lo que respecta al diseño curricular y a la programación, que ya hemos descrito con anterioridad.

En relación al aprendizaje, según Figueras (2008) no hay muchos estudios que recojan resultados de éste, a excepción de situaciones donde se ha empleado el Portafolio Europeo de Lenguas (PEL).

4.4. El uso del Portafolio Europeo de Lenguas (PEL) en las EE.OO.II.

En el contexto del fomento del plurilingüismo y el desarrollo de un aprendizaje más eficiente y autónomo de las lenguas a lo largo de toda la vida, el Consejo de Europa añade una herramienta que, como complemento del MCERL, permite describir la biografía lingüística y cultural de cada individuo, para facilitar su autoevaluación: el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL), continuando con posterioridad en la versión electrónica, e-PEL (López, 2011, p. 20). Este documento es un recurso útil para fomentar la autonomía del aprendiente, ya que le va a permitir reflexionar sobre su propio aprendizaje, y definir sus competencias lingüísticas (haciendo uso de unos criterios comunes previamente reconocidos por el marco de referencia. Al mismo tiempo, tiene una función informativa y pedagógica por medio del registro de la competencia del hablante. Estas dos funciones, además, están estrechamente ligadas a los intereses del Consejo de Europa (Little y Perclová, 2001), en cuanto a la promoción del aprendizaje de lenguas se trata. En primer lugar, en lo que respecta a la función informativa, el portafolio contiene una serie de características mínimas que le permite ser comprensible en toda Europa; de este modo, puede contribuir a un mejor entendimiento entre los ciudadanos europeos y la movilidad de los mismos dentro de la Unión Europea. En cuanto a la función pedagógica, también podemos apreciar que el PEL y el Consejo de Europa persiguen el mismo propósito: promover el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje para toda la vida, ya que con esta herramienta se pretende hacer participar al alumnado en la construcción de su propio saber. El PEL permite al aprendiente concienciarse sobre su aprendizaje y, al hacerlo, fomenta su implicación y su responsabilidad en el proceso.

La organización del trabajo alrededor del portafolio se estructura en los tres documentos que lo componen: el pasaporte, la biografía y el dossier. En el primero se ofrece una panorámica donde se refleja lo que la persona sabe hacer en las distintas lenguas con las que tiene contacto en un determinado momento de su vida. Incluye calificaciones e información sobre las competencias parciales y específicas que ha ido alcanzando o que han sido certificadas por alguna institución

oficial. En la biografía, el aprendiente narra su experiencia en primera persona con cada una de esas lenguas con las que se relaciona. Además, se centra en el compromiso del hablante en planificar, reflexionar y evaluar su proceso de aprendizaje y su avance tanto en situaciones educativas formales como contextos informales. Por último, el dossier ofrece las muestras de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos, sus logros y sus experiencias.

A partir de los registros en cada uno de los tres componentes del PEL, se puede establecer una imagen del progreso que cada persona ha ido realizando en su aprendizaje lingüístico y cultura. Las evidencias registradas pueden hacer referencia al aprendizaje de ámbito lingüístico, como del no lingüístico.

Se ha diseñado para que el aprendiente, en el contexto del aula, pueda incluir información sobre su proceso de aprendizaje y sus reflexiones, y así ofrecer información sobre su progreso a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando su autoevaluación y la evaluación continua realizada por el profesor. Además, sirve como instrumento de evaluación sumativa, ya que las evidencias registradas permiten realizar una evaluación final de tal proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, tal como señala el Consejo de Europa, puede cumplir dos funciones como herramienta de evaluación: la acreditativa, en tanto que sirve como repertorio hacia el exterior para ser evaluado y la formativa, pues permite al aprendiente tomar conciencia de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación del PEL en el aula de idiomas supone un instrumento reflexivo poderoso para aumentar la conciencia metalingüística del aprendiente para fomentar su responsabilidad, a través de la autoevaluación, o para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera más transparente. Siguiendo las indicaciones del marco común europeo de referencia, a partir de 2001, Año de las Lenguas, comienza su difusión con el fin de contribuir a la movilidad de los ciudadanos en Europa, potenciar plurilingüismo en Europa, facilitar la acreditación de niveles de competencia en distintas lenguas y desarrollar prácticas de autonomía en el aprendizaje.

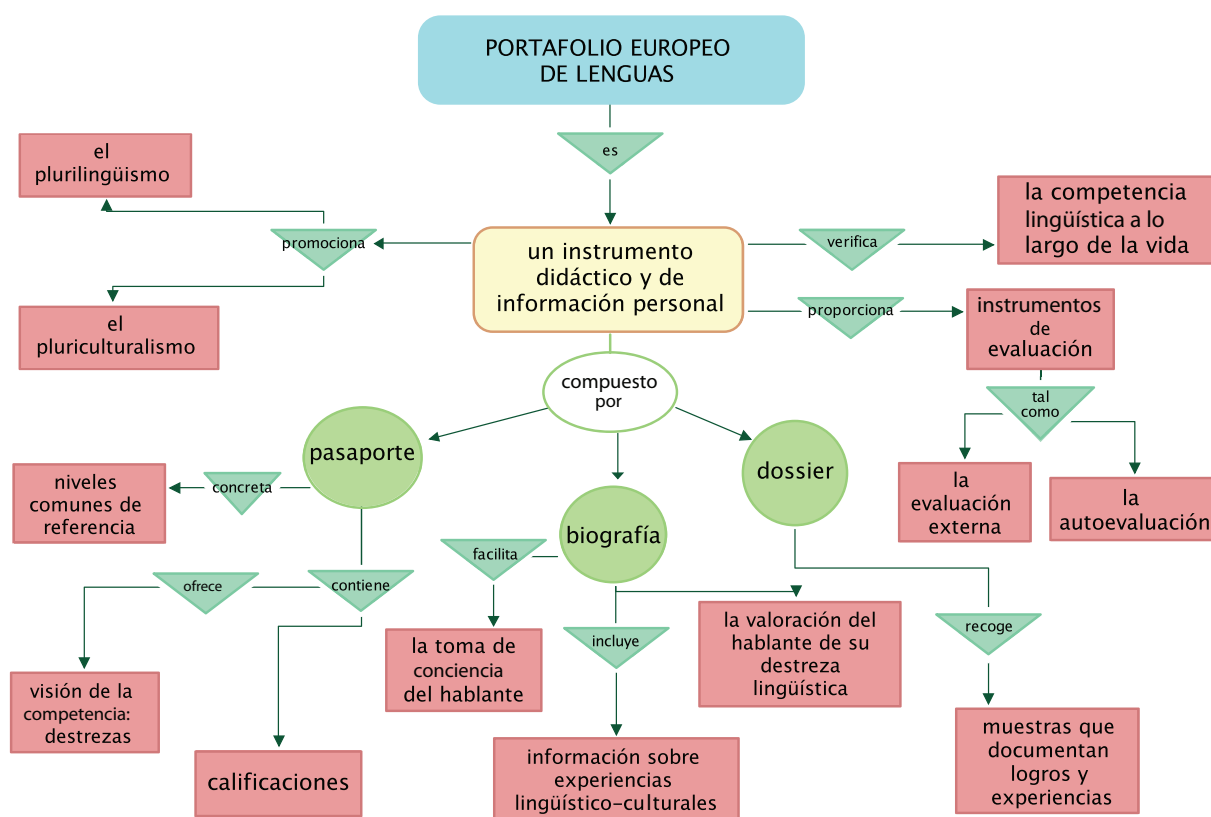


Figura 9: el PEL (Fuente: González, 2005, p. 16).

4.4.1. Algunas medidas para fomentar la autonomía en el aprendizaje y el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas en el aula.

Dado que el aprendizaje de una lengua se considera como un proceso que dura toda la vida (*long-life learning*), el contexto del aula no se puede excluir de la vida del aprendiente. El concepto de autoaprendizaje es, pues, esencial, tal y como define el MCER (Marco Común Europeo de Referencia). Este concepto tiene dos facetas básicas: por un lado, las tareas que el aprendiente realiza en casa y que están relacionadas con las actividades de la clase, y por otro lado, las tareas que el alumno realiza voluntariamente, como parte de los distintos ámbitos de su vida (profesional, personal, educativo, etc.).

La primera faceta está obviamente conectada con el trabajo en las aulas. Pero tanto el aprendiente, como el profesor, deben buscar la forma de conectar también la segunda, haciendo del aprendizaje un conjunto global, y no un grupo de compartimentos herméticos e independientes. Lo mismo ocurre con el aprendizaje de varias lenguas, pues existen aspectos estratégicos comunes que también deben interconectarse.

Para conseguir el fomento del autoaprendizaje, y que el alumno se responsabilice paulatinamente de dicho proceso, las EE.OO.II. pueden desarrollar diversos mecanismos, entre los que destacan los siguientes:

- Desarrollo de la competencia estratégica, por medio de las estrategias de aprendizaje y comunicación, siguiendo las recomendaciones del Marco de referencia y lo establecido en el currículo. Algunas de estas estrategias serán trabajadas por medio de actividades específicas, como la exposición a determinadas situaciones (orales o escritas) donde el aprendiente puede comprobar aquello que ha aprendido por medio de la interacción; otras, son tratadas de forma más informal según van trascendiendo su importancia en la clase.
- Realización de trabajo semanal en la casa. Las horas computadas anualmente varían en función del nivel: 120 horas para el NB (nivel básico); 160 para el NI (nivel intermedio), 200 para el NA (nivel avanzado) y 240 para C1.
- Uso de la evaluación inicial, mediante tests de diagnósticos o cuestionarios, con el objetivo de conocer las actividades del uso de la lengua que realizan por su cuenta, así como sus intereses (lectura, música, deporte, etc) y necesidades (mejorar las destrezas orales, auditivas, vocabulario, etc.), que se tomarán en cuenta por parte del profesorado a la hora de seleccionar los temas y tareas para llevar a cabo el aprendizaje.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

5.0. Introducción

Tal como hemos mencionado en la introducción del marco teórico de este trabajo, vivimos en una sociedad cada vez más internacionalizada, con constantes flujos migratorios e integrados en una Europa que de manera gradual avanza hacia el plurilingüismo, donde el individuo necesita seguir aprendiendo una o varias lenguas extranjeras, tanto dentro, como fuera del contexto educativo. Además, recordemos que cada individuo tiene necesidades y aspiraciones diferentes a la hora de aprender un idioma. Por todo esto, es necesario llevar a cabo una actualización y mejora de la enseñanza del “conocimiento necesario para que el alumno se convierta en un individuo responsable en todas las facetas de su vida” (Montijano y Ruiz, 2014, p. 315); es decir, será preciso que se produzcan cambios de creencias, actitudes o ajustes metodológicos en lo concerniente al aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otros, en aras de lograr una mayor efectividad y autonomía en el aprendizaje. A tal fin, resulta fundamental saber en qué parte del camino nos encontramos en este momento, es decir, conocer las percepciones del profesorado con respecto a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este trabajo es un primer paso en esta dirección.

Este estudio está enmarcado en el contexto de la investigación educativa como una variante de la investigación social. La investigación es la única base apropiada para mantener actualizado el corpus de la ciencia que se trate, ya sea exacta, natural o social. En las Ciencias Sociales, existe un interés añadido, ya que el conocimiento adecuado de la situación permite a los administradores tomar una decisión y actuar con un mayor grado de acierto, con la confianza engendrada por saber que estamos trabajando con datos fiables.

En esta segunda parte del trabajo, hemos incluido dos bloques claramente definidos; en el primer de ellos, analizaremos conceptos básicos sobre estudios experimentales en el área de las ciencias sociales y, posteriormente, nos centraremos en la descripción de las bases metodológicas de este estudio empírico, a saber: las fases de investigación, los instrumentos de recogida de datos, el proceso de elaboración y la distribución de la herramienta de medida, y por último la población objeto de estudio. En el segundo bloque de este capítulo, presentamos detalladamente

el análisis estadístico realizado sobre los datos. La primera tarea consiste en introducir estas cifras en una base de datos para ser depurados y así detectar y eliminar posibles errores. Seguidamente, se analizan los datos con ayuda del paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión número 22, por ser considerada una herramienta potente, asequible y propia para este tipo de trabajos.

Como primer paso de nuestra investigación, hemos realizado un estudio descriptivo de la muestra. Esto, aparte del interés intrínseco, nos será de gran utilidad para comprobar la representatividad de la muestra al cruzar esta información con la de la población objeto de estudio. Dichos datos son públicos y pueden encontrarse en la Unidad Estadística y Cartográfica de la Junta de Andalucía.

En cuanto a los distintos ítems, hemos seguido la misma estructura en toda la presentación, de tal modo que para cada pregunta se ha realizado un análisis univariable estudiando la distribución de frecuencias que, en términos generales, proporciona información más detallada que las medidas de tendencia central (media, moda, mediana), ya que se trata de una escala ordinal con sólo cinco valores, por lo que la representación gráfica de dicha distribución de frecuencias es fácilmente interpretable.

5.1. Contexto del estudio: pensamiento del profesor

Anteriormente, en la revisión del marco teórico, hemos incluido un capítulo específico que recogía el pensamiento del profesor con respecto a la autonomía del aprendizaje, así como diversas cuestiones relacionadas con la autonomía, desde un punto de vista epistemológico, además del experimental.

Aquí queremos presentar una visión general del ámbito de referencia de nuestra investigación la cual gira en torno al pensamiento del profesor con respecto a la autonomía del aprendizaje en lenguas extranjeras.

Son varios los autores que defienden la idea del profesor como investigador en el aula (Tonucci, 1979; Gimeno, 1983; Porlán, 1987; Sáenz, 1991), promulgando a su vez un cambio de orientación de la investigación en el ámbito educativo, dadas las limitaciones del paradigma técnico y de la investigación proceso-producto (Madrid, 1998, p. 10). Surge, de esta manera, la investigación interpretativa y etnográfica (Schön, 1983; Elliot, 1990), donde los actos de enseñanza son el resultado de decisiones concretas que se han de estudiar para que sean conocidas. Los aspectos claves que se investigan están relacionados con lo que el profesor decide, cómo, por qué y cuándo toma decisiones, y qué proceso cognitivo de producción de información sigue para llegar a cada conducta concreta (Shavelson, 1973; Gimeno, 1983; Madrid, 1998). Se produce,

por un lado, un alejamiento de los principios positivistas sobre el modo de hacer ciencia desde el modelo de investigación de «pensamientos del profesor» y, por otro lado, un acercamiento, al paradigma cualitativo guiado por los principios del modelo de la toma de decisiones y del modelo de procesamiento de la información (Serrano Sánchez, 2010, p. 269). Por tanto, el profesor, según estos planteamientos, se considera una persona más activa, agente y creador de su conocimiento, y no solo un usuario de técnicas proporcionadas por la ciencia (Gagé, 1975; Gimeno, 1983).

Según Clark y Yinger (1980) son tres los contextos que van a influenciar estos procesos investigadores de la enseñanza:

- a) La esencia psicológica del profesor, conformada por sus teorías implícitas, capacidades y rasgos de personalidad.
- b) Las exigencias y demandas de la Administración.
- c) El contexto escolar: el aula, la escuela, la Comunidad así como las relaciones dentro de este contexto.

A grandes rasgos, encontramos un grupo de estudios que se centran en la investigación de las concepciones sobre el aprendizaje que se plantean de distintos modos. Por una parte, se distinguen las investigaciones realizadas desde la perspectiva del metaconocimiento, enfocadas al conocimiento que los profesores manifiestan en torno a las tareas de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y las condiciones del alumnado (Flavell, 1987; Martí, 1995; Wellman y Col, 1996); en segundo lugar, aquellos trabajos que se realizan desde el enfoque fenomenográfico, y que pretenden indagar en las diferentes formas en que los profesores interpretan su propio aprendizaje (Pramling, 1990); y, por último, los estudios dedicados a las concepciones como teorías implícitas (Rodrigo, 1993; Pozo y Col, 1992; Pozo y Gómez Crespo, 1997) y el modo en que dichas creencias influyen en la actuación en el aula (Clark y Peterson, 1986).

Con respecto a nuestro estudio, resulta particularmente interesante esta tercera categoría que hace referencia a las teorías y creencias como factor clave del pensamiento del profesor en la medida en que aporta una mayor comprensión de lo que ocurre en el aula (Munby, 1982). En la literatura, aparecen numerosos términos referidos a las teorías y creencias del profesor, por ejemplo:

“attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy”.

(Pajares, 1992, p. 309).

No parece existir una definición precisa y unívoca de todos estos términos lo cual con-

lleva cierta dificultad a la hora de definir el concepto de “creencia” (*belief*). Sin embargo, según Pajares (1992) sí existe un fondo común que subyace a todos estos conceptos, ya que se trata de constructos que son básicamente diferentes palabras que significan lo mismo.

Desde el punto de vista de la psicología social, las creencias se definen como representaciones que ayudan al individuo en la reconfiguración de la realidad. Las representaciones sociales, pues, aluden al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, las decisiones, acciones que se generan a partir de las mismas. De este modo, puede darse una coexistencia entre las dimensiones cognitivas y sociales, pues estas representaciones guiarán y orientarán tanto el pensamiento como el comportamiento (Anderson, 1985).

Si trasladamos todo esto al ámbito de la investigación educativa, se reconoce que las creencias que los profesores admiten sostener, funcionan como un filtro con relación a los procesos de pensamiento, a la percepción y el procesamiento de la información, a los juicios y decisiones del profesorado (Munby, 1982; Clark y Peterson, 1986; Nespor, 1987; Pajares, 1992) durante el periodo de su actividad docente. Dicho en otras palabras, las creencias del profesorado influyen de manera significativa en la percepción y juicio de estos y, además, se reflejan en su conducta y actuación en el aula. Por ejemplo, Pajares (1992) estima la investigación acerca de las creencias de los profesores como uno de los recursos de información propuestos para la comprensión de fenómenos relacionados con la enseñanza y un cimiento sólido sobre el cual elaborar proyectos y programas para formar al profesorado.

Dada la íntima relación entre los términos “conocimiento” y “creencia” (*knowledge and belief*), nos parece adecuado establecer una distinción clara y precisa, dentro de lo posible, entre estos dos conceptos fundamentales. Según Nespor (1987), conocimientos y creencias tienen algo en común, pues ambos términos hacen referencia a ideas que el individuo considera como ciertas. Sin embargo, las diferencias entre ambos términos son mayores de lo que pudiera parecer. Las presentamos a modo de resumen en el siguiente cuadro:

CREENCIAS	CONOCIMIENTO
Existe un componente afectivo	Neutralidad en el aspecto afectivo
Estáticas, representan verdades eternas independientemente de la situación.	Varía en función de la experiencia
Totalmente personales	Universales
Inflexibles, simplemente perduran	Evolucionan en función de los argumentos y de la experiencia

Figura 10: diferencias entre creencias y conocimiento. (Fuente: Carrillo, 2008, p. 242).

El conocimiento profesional está compuesto por dos facetas, a saber, la dimensión epistemológica (en su faceta racional o experiencial) y la dimensión psicológica (en su faceta explícita). En este sentido, Porlán y Rivero (1998, pp. 272-273) sostienen en primera instancia que el conocimiento profesional está formado por cuatro tipos de saberes:

- Los saberes académicos son el conjunto de concepciones disciplinares relativas al currículo o las ciencias de la educación; saberes que por lo general se adquieren en el periodo de formación inicial.
- Saberes basados en la experiencia: hacen referencia al conjunto de ideas conscientes que el profesorado desarrolla durante su actividad docente acerca de diferentes cuestiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se manifiestan como creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal y orientan la conducta profesional.
- Las rutinas y guiones de acción representan una serie de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para poder abordarlos.
- Las teorías implícitas manifiestan las posibles relaciones entre el pensamiento y la actuación. Se corresponde con la información que los profesores expresan verbalmente y que se acerca más a lo que creen que deberían hacer en el aula que a lo que realmente realizan.

Toda la revisión bibliográfica realizada hasta aquí, en este capítulo, defiende la idea del profesor como investigador, por lo que nos sirve de apoyo para sostener que la investigadora, en este caso también profesora, estudia las percepciones de otros docentes, tal como expusimos en la introducción, sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, basándonos para ello en el análisis de las respuestas dadas a los ítems propuestos sobre aspectos relativos al aprendizaje autónomo. Estamos convencidos de que este estudio aportará una valiosa información que puede ser útil para elaborar la fundamentación y orientar el diseño de programas que complementen la formación del profesorado de lenguas extranjeras teniendo en cuenta la autonomía en el aprendizaje.

5.2. Diseño de la investigación

Según McMillan y Schumacher (2005), la investigación supone una búsqueda científica y sistemática de conocimientos acerca del objeto de estudio, donde la metodología aplicada para tal fin se constituye en el eje primordial que garantiza rigor y credibilidad. Estos autores opinan

que la finalidad de la metodología de investigación es ofrecer, dentro de un “modelo de investigación”, las respuestas más válidas, fiables y exactas a las preguntas que se plantean.

Por “modelo de investigación” nos referimos a una serie de procedimientos que, utilizando los instrumentos necesarios, afrontan y solucionan uno o varios problemas (Buendía, Colás y Hernández, 1997). Así pues, el método empleado va a depender del objeto y del problema u objetivos propuestos.

Nuestra investigación sobre la percepción del profesorado acerca de la autonomía en el aprendizaje se enmarca en la investigación en educación, la cual se entiende como un proceso de descubrimiento que permite conocer y comprender las diferentes realidades de la práctica educativa para así llegar a un mejor entendimiento de ésta. Dado que este trabajo se centra en el mundo perceptible de las personas, queda englobado en la ciencia empírica, en oposición a las ciencias formales como las matemáticas y la lógica, que no está asociada directamente con lo experimental. La ciencia empírica se puede clasificar en base a los resultados previstos:

- Enfoques informativos o descriptivos, que tienen como objetivo principal recoger información sobre el objeto de estudio sin llegar a modificarlo; se trata de plasmar cómo están o cómo estaban las cosas. Aunque se pueden incorporar opiniones sobre el estado de las cosas, esto no supone ningún cambio.
- Enfoques normativos, cuyo objetivo es dictar cómo deben ser las cosas.

La investigación informativa persigue la acumulación de conocimiento objetivo sobre el tema de estudio. La objetividad hace referencia al hecho de que no exista mucho desacuerdo sobre los datos o los resultados por parte de los individuos que participan en la investigación.

El presente trabajo consta de las siguientes etapas:

- Estudio de la bibliografía;
- Planificación del estudio empírico: definición de la población de estudio, definición del concepto y de los métodos de medición;
- Recogida de los datos;
- Análisis de los mismos;
- Obtención de conclusiones;
- Evaluación de la importancia de los resultados.

Estas etapas quedan reducidas a cuatro fases según Rodríguez y otros (1999):

- Preparatoria: establecimiento del marco conceptual y planificación del estudio empírico;
- Trabajo de Campo: recogida de datos;
- Analítica: análisis de datos;
- Informativa: obtención de conclusiones y evaluación de la importancia de los resultados.

Una descripción más detallada sobre cada etapa será presentada en los siguientes epígrafes.

Para la clasificación de nuestro trabajo nos hemos basado en la propuesta de Sierra (1995), según el cual existen varios tipos de investigaciones definidas en función de una serie de criterios concretos, como pueden ser: la finalidad, el alcance temporal, la extensión, las fuentes, etc. A continuación, presentamos las características de nuestra investigación atendiendo a los distintos criterios apuntados por dicho autor:

1. Finalidad (investigación básica):

Nuestro trabajo tiene como fin explorar, conocer y explicar cuál es la situación en lo relativo a la percepción sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras;

2. Alcance temporal (seccional):

La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso académico 2013-2014;

3. Profundidad (descriptiva):

Descripción de las percepciones, opiniones, actitudes de una muestra del profesorado que imparte lenguas extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Málaga;

4. Amplitud (sociológica):

Estudio de un número reducido de variables en el colectivo formado por el profesorado de lenguas extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas;

5. Fuentes (datos primarios):

Datos obtenidos directamente por la investigadora;

6. Carácter (mixto):

Metodología mixta que permite la obtención de datos puramente cuantitativos por un lado, y datos cualitativos, por otro lado.

7. Naturaleza (método interrogativo: cuestionario y entrevista):

Datos recogidos mediante un cuestionario suministrado a los participantes. Investigación basada en cuestionarios para obtener información de los distintos grupos de participantes y entrevistas estructuradas a algunos profesores.

En función de estos parámetros, podemos, por tanto, calificar nuestro estudio de descriptivo a la vez que básico, seccional, cuantitativo y cualitativo.

Las características del tema planteado nos han llevado a decidimos por una metodología de investigación mixta, que nos parece coherente con el objeto de la investigación. Aquí, los datos cuantitativos se obtienen mediante la cumplimentación de un cuestionario, mientras que los datos cualitativos se toman a partir de los comentarios realizados por los profesores en los cuestionarios, así como de las entrevistas a los profesores. De esta forma, aplicamos la triangulación de datos como proceso para validar el conocimiento. Dedicaremos una sección a tratar este tema con más detalle, una vez hayamos descrito los instrumentos de recogida de datos utilizados en este trabajo, a saber, el cuestionario y la entrevista.

La importancia del uso del paradigma cualitativo en nuestra investigación está avalado por investigadores como Becker (1978) al afirmar que las investigaciones cualitativas se llevan a cabo en la realización de trabajos en el campo de las Ciencias Sociales, y no sólo aluden a individuos, sino que también hacen referencia a organizaciones o comunidades. Además, según Rodríguez, Gil y García (1996), gracias al enfoque cualitativo podemos descubrir, describir, explicar y relacionar las concepciones de los profesores, trazando para ello una especie de “mapa reflexivo” de algunos de los ámbitos del proceso de enseñanza de los profesores. Es un enfoque que se suele emplear en investigaciones de carácter educativo y social, aunque no por ello debe menospreciarse el enfoque cuantitativo (Heras, 1997), ya que en algunas ocasiones estos dos enfoques metodológicos serán necesarios sin que se confundan ambas perspectivas.

Nuestro sujeto esencial de estudio, los profesores, fue establecido desde el primer mo-

mento, pues la preocupación por la preparación del profesor en el ámbito de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en comparación con la del aprendiente es, con mucha diferencia, menor, tal y como recoge Shahsavari (2014, p. 271) en la siguiente cita: “a large body of research has been carried on learner autonomy, limited attention has been paid to the sense teachers in comparison to learners would make of this concept”. En cuanto al escenario, hemos optado por limitar nuestro estudio en la provincia de Málaga, dado la cercanía de los centros, lo que facilita el acceso al campo.

En concreto el “trabajo de campo”, comenzó el curso 2013-2014 con la recogida de datos. Rodríguez y otros (1996) describen esta tarea como la reducción de modo intencionado, mediante los instrumentos adecuados de la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a un modelo que nos resulte más fácil de tratar. Durante esta etapa, es necesario asegurar el rigor de la investigación. Para ello hemos tenido en cuenta los criterios de suficiencia (cantidad de datos recogidos) y adecuación de los datos. Más información sobre esta fase se detalla cuando se describen los instrumentos de recogida de datos.

En la fase “analítica” hemos seguido un proceso metódico básico que consiste en: reducción de datos; disposición y transformación de los mismos y obtención de resultados. Esta etapa, junto con la etapa Informativa, constituyen el núcleo fundamental de nuestra investigación, ya que incluyen el análisis detallado de los resultados proporcionados por los cuestionarios y entrevistas, así como las conclusiones extraídas de dicho análisis. Esta información se detalla en las secciones correspondientes.

5.3. Instrumentos para la recogida de datos

Para llevar a cabo la recogida de datos se han utilizado dos instrumentos, que son el cuestionario y la entrevista. Ambos darán información diversa sobre los participantes en la investigación. A continuación detallamos varios aspectos de dichos instrumentos y describimos cómo se han usado en esta investigación para realizar la recogida de datos.

5.3.1. El cuestionario

Rodríguez y otros (1996, p. 186) definen el cuestionario como una herramienta de encuesta en la que el encuestador no está presente, por lo que se establece una interacción interpersonal con el encuestado para recoger información sobre el problema objeto de estudio. Es un repertorio de preguntas, bien estructuradas y establecidas de antemano para conseguir datos específicos de

un grupo de individuos (Caballero, 2009), por lo tanto, su objetivo es recoger datos descriptivos, siendo de gran utilidad, ya que de forma exploratoria permite sondear opiniones, percepciones, creencias, actitudes, etc. de un gran número de personas (Romero, 2005). El beneficio del cuestionario como instrumento de recogida de datos para la investigación cualitativa ha sido reconocido ampliamente (García, 1992; Rodríguez y otros, 1996; Dörnyei y Taguchi, 2010). Podemos encontrar múltiples ventajas en su uso como, por ejemplo, el ahorro de tiempo tanto en la recogida como en el análisis de datos, el alcance de participantes de diferentes áreas geográficas sin la intervención directa del encuestador o la objetividad de datos que además pueden ser compartidos con otras investigaciones futuras; sin embargo, estos beneficios serán inútiles si el cuestionario no se ha diseñado adecuadamente (Borg, 2011). Uno de los requisitos esenciales que debe reunir todo cuestionario es plasmar los objetivos de la investigación en preguntas concretas (Fox, 1987; Converser y Presser, 1994) para así hacer de puente entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población. Para ello, también deberá obtener respuestas claras y sinceras por parte del encuestado para posteriormente llevar a cabo el análisis de datos.

Por otro lado, el cuestionario también presenta inconvenientes, como la falta de sinceridad, la superficialidad, la difícil elaboración, la adecuación del léxico o la tasa de complementación, que podrían darse en según qué casos, entre otros.

Otro aspecto que no debemos pasar por alto en un cuestionario es el tamaño. Éste se diseñará con las preguntas justas y esenciales que puedan responder a los objetivos planteados (De Lara y Ballesteros, 2001; Ander-Egg, 2004). Esto no implica que deba ser un cuestionario con escasas preguntas, ya que de ser así perdemos información. Una imagen profesional del cuestionario es importante a la hora de ser completado por los encuestados.

Otra característica de este tipo de instrumento es la atribución de un valor numérico a las diferentes preguntas o respuestas a las preguntas. Este valor numérico permite tratar las respuestas cuantitativamente, y así hace posible, en cierto modo, medir el nivel que alcanza la cuestión investigada. En este caso estaríamos ante un cuestionario diseñado con preguntas cerradas, en contraste al cuestionario de preguntas abiertas donde las alternativas de respuestas no están delimitadas de antemano y el encuestado puede escribir todo aquello que considere oportuno en relación a la pregunta, en el espacio dedicado a tal fin. Este tipo de preguntas, las abiertas, posibilita al encuestador reunir una información más rica, aunque también puede dar lugar a la obtención de un número elevado de categorías de respuestas (Crisol, 2012). Independientemente del tipo de preguntas, su creación siempre demanda tiempo y minuciosidad (Salkind, 1998), pasando por distintas fases: determinar la finalidad, elaborar el tipo de preguntas y respuestas, redactar las preguntas, validarlas, fiabilidad, etc.).

En este trabajo, la finalidad del cuestionario es obtener datos ordenada y sistemáticamente por parte de la población que se investiga sobre las variables que son objetos de estudio en nuestra investigación. En este caso, hemos utilizado dos cuestionarios para reunir los datos; un cuestio-

nario para el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga, tipo *survey* (Buendía y otros, 1997), que no es otra cosa que una serie de cuestiones, elaboradas cuidadosamente, sobre los hechos y los aspectos relevantes en la investigación, para su constatación por la población o muestra que participa en el estudio (Sierra, 1985). Con este instrumento queríamos conocer las percepciones de estos docentes con respecto a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto con respecto al término autonomía y sus prácticas en el aula. En función del tipo de respuestas, este cuestionario se puede clasificar como mixto, ya que contiene preguntas de distinta naturaleza, cerradas (deben contestarse marcando uno de los apartados, según las instrucciones dadas) y abiertas (donde el encuestado expresa lo que estime oportuno en relación a lo que se pregunte, en un espacio adaptado para ello). De esta manera, nos beneficiamos de las ventajas de ambos tipos de cuestiones, por un lado, con las preguntas cerradas podemos realizar un tratamiento rápido de los datos, y, por otro lado, con las abiertas (en este caso solo dos cuestiones) podemos obtener una información más detallada.

En cuanto al segundo cuestionario, también tipo *survey*, se ha aplicado al alumnado para conocer su opinión sobre su deseo y la viabilidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Aquí, las preguntas que se plantean son cerradas. Este último cuestionario junto con las entrevistas a los profesores nos va a servir como técnica de triangulación de datos, que explicaremos en un epígrafe separado por su relevancia.

5.3.1.1. *Proceso de construcción y administración del cuestionario*

A la hora de diseñar, construir y aplicar nuestro cuestionario, hemos seguido varios pasos que se derivan de las aportaciones de autores como Colas y Buendía (1994), Rodríguez y otros (1996), Cabrera (2003) y Alaminos y Castejón (2006). A continuación se muestra un gráfico que sintetiza tales aportaciones.

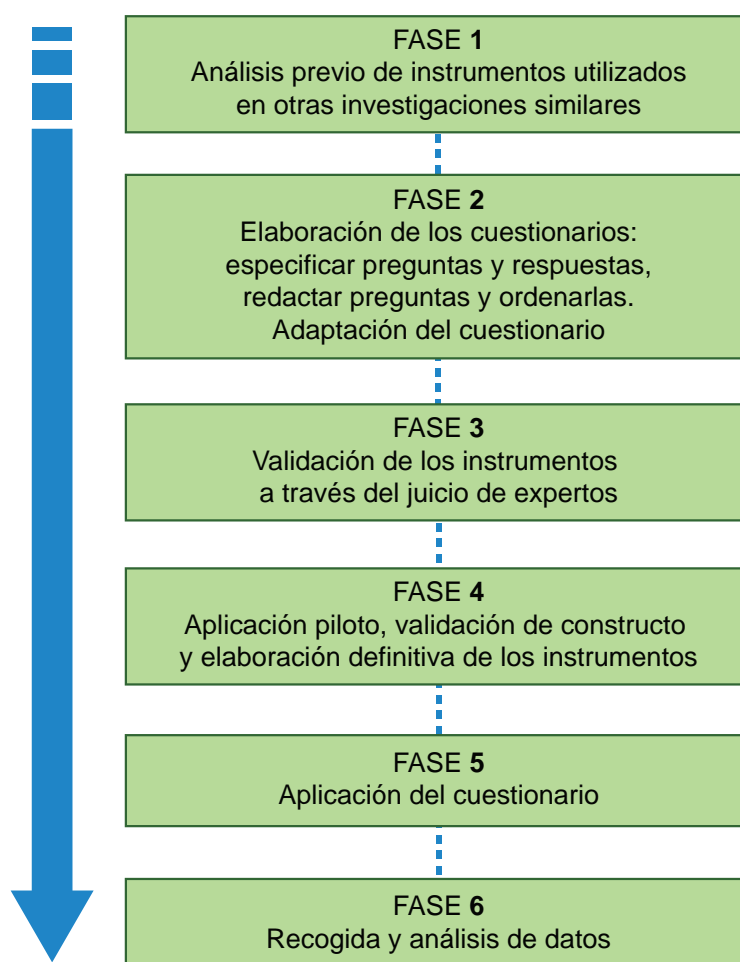


Figura 10: fases en la elaboración y aplicación de cuestionarios (Crisol, 2012, p. 277).

Los dos cuestionarios, incluidos en el anexo 1 (cuestionario aplicado al profesorado) y anexo 2 (cuestionario aplicado al alumnado) que se presentan en este proyecto no son inéditos, ya que han sido adaptados a partir del cuestionario diseñado por Borg y Al Busaidi (2012), que utilizaron en su estudio titulado *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. Aun así, hemos seguido las fases que mencionábamos con anterioridad y que detallamos a continuación.

En primer lugar, tal como indica la primera fase, hemos analizado los instrumentos utilizados en investigaciones similares en el campo de las percepciones del profesorado acerca de la autonomía del aprendizaje (Camilleri, 1999; Navarro, 2003; Martínez, 2008; Al-Shaqsi, 2009; Barillaro, 2011; Bullock, 2011; Burkert, 2011; Joshi, 2011; Kuchah y Smith, 2011; Reinders y Lázaro, 2011; Yoshiyuki, 2011; Fabelas-Cárdenas, 2012; Asmari, 2013; Duong, 2014; Somayeh, 2014; Yunus y Arshdad, 2015). En el capítulo tres se describen en profundidad estos estudios. Aquí solo cabe destacar que los principales estudios realizados después del 2012 sobre este mismo tema también optaron por utilizar o adaptar el cuestionario de Borg y Al Busaidi (2012).

Nuestro objetivo en el análisis de estos instrumentos era la búsqueda de una serie de focos de interés, normalmente relacionados entre sí, como por ejemplo:

- La naturaleza de la autonomía en el aprendizaje: cómo se define la autonomía o qué supone
- El papel del profesorado y el alumnado en el aprendizaje autónomo
- Barreras institucionales o individuales en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje;
- Las diferentes oportunidades de aprendizaje que fomentan la autonomía.
- Las razones por las que fomentar la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una vez revisado estos trabajos, y teniendo en cuenta que se requiere un cuestionario completo y exhaustivo, decidimos utilizar y adaptar el cuestionario diseñado por Borg y Al Busaidi (2012), como ya hemos mencionado con anterioridad, pues se trata de un instrumento sólido, bien estructurado, que resulta interesante, profesional y fácil de completar por el encuestado. Además, otro de los motivos de su selección es que dicho cuestionario ha sido diseñado minuciosamente, a partir de la bibliografía e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio (Holec, 1981; Cotterall, 1995; Pemberton, Li, Or, y Pierson, 1996; Benson y Voller, 1997; Sinclair, McGrath, y Lamb, 2000; Little, Ridley, y Ushioda, 2003; Palfreyman y Smith, 2003; Palfreyman, 2003; Barfield y Brown, 2007; Benson, 2007b; Camilleri Grima, 2007; Lamb y Reinders, 2008; Pemberton, Toogood, y Barfield, 2009; Vieira, 2009, entre otras), referidas a lo largo de la exposición de nuestro marco teórico.

En la fase dos del proceso de diseño y construcción, nos centramos en la adaptación del cuestionario de Borg y Al Busaidi (2012) a nuestro contexto de estudio, es decir, los profesores de idiomas trabajando en EE.OO.II. de Málaga. Dado que el cuestionario se quería aplicar a profesores de todos los idiomas, se tradujo al español, adaptándolo a las características del profesorado y alumnado de las EE.OO.II. El cuestionario original está formado por cinco secciones, de las cuales nosotros hemos usado solo cuatro, ya que la quinta parte instaba al profesorado a participar en una serie de talleres de formación en autonomía del aprendizaje. Dado que nosotros no llevamos a cabo estos talleres en nuestra investigación, decidimos descartar esta última sección. Para el cuestionario aplicado al profesorado, se han adaptado tres secciones (la número uno, la tres y la cuatro), mientras que para el cuestionario utilizado con el alumnado sólo una sección (la número dos).

Partiendo del listado elaborado con temas que considerábamos interesantes y relevantes, y que fueron extraídos de la literatura y otros cuestionarios analizados, pasamos a adaptar las

preguntas de la sección uno del cuestionario de Borg y Al Busaidi (2012). En este caso se trata de un cuestionario tipo *Likert* donde las preguntas están redactadas en forma de oraciones o proposiciones, que, bien en positivo, o en negativo, expresan ideas acerca del objeto de estudio. El encuestado valora estas afirmaciones de acuerdo a una escala Likert de cinco grados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (Seliger y Shohamy, 1995, p. 173). En tal graduación, hemos asignado el valor 1 a “totalmente en desacuerdo” y el valor 5 a “totalmente de acuerdo”, incluyendo entre ambos extremos los correspondientes grados intermedios 2, 3 y 4. Por otro lado, se incluye además un espacio en blanco que va a permitir al profesorado, cuando lo estime oportuno, añadir cualquier comentario relacionado con la pregunta que esté respondiendo.

Las preguntas de este cuestionario fueron claramente definidas por Borg y Al Busaidi (2012). Estos autores han seguido un proceso de elaboración del cuestionario con constantes y abundantes revisiones que han dado lugar a existencia de varios borradores, persiguiendo la posible agrupación de cada uno de los ítems en función de los apartados principales. Dichos borradores fueron descartando preguntas hasta llegar a la versión final. A pesar de ser un cuestionario donde las preguntas estaban claramente definidas, decidimos eliminar varios ítems que considerábamos inapropiados por su similitud o redundancia, pues el mismo aspecto se retomaba varias veces y se enunciaban de manera distinta, lo que podía producir un cierto hastío en el encuestado o incluso deseo de no continuar completando el cuestionario. Además, dado que Borg y Al Busaidi (2012), en su estudio, no presentan la lista de ítems que configuran cada componente, decidimos agruparlos atendiendo a elementos comunes localizados en la literatura, y aplicar el análisis factorial para así confirmar y/o modificar tal agrupación. Esta información será detallada más adelante en la sección dedicada al análisis factorial.

A esta sección adaptada añadimos la sección tres del cuestionario original, en la que se incluyen dos preguntas con sus respectivos espacios en blanco para añadir comentarios a la respuesta seleccionada. Dado que el cuestionario de Borg y Al Busaidi (2012) está diseñado únicamente para el profesorado de inglés, tuvimos que adaptar también la sección cuatro relativa a la obtención de datos personales y profesionales, añadiendo otros idiomas a la lista, como francés, alemán, italiano u otros. Igualmente, modificamos el nivel de enseñanza para adaptarlo a los niveles del marco común europeo de referencia para las lenguas.

Para extraer la máxima información posible acerca de las percepciones del profesorado con referencia a las preguntas del cuestionario, se han seleccionado un número de variables independientes o descriptivas, que se muestran en la siguiente tabla:

VARIABLES INDEPENDIENTES / DESCRIPTIVAS	
1. Sexo	Hombre / Mujer
2. Nacionalidad	
3. Estudios realizados	<ul style="list-style-type: none"> · Graduado · Licenciado · Máster · Doctor · Otros
4. Experiencia en la docencia del idioma (años)	<ul style="list-style-type: none"> · 0–4 · 5–9 · 10–14 · 15–19 · 20–24 · 25+
5. Experiencia en la docencia de idiomas en el centro actual (años)	<ul style="list-style-type: none"> · 0–4 · 5–9 · 10–14 · 15–19 · 20–24 · 25+
6. Idioma	<ul style="list-style-type: none"> · Inglés · Francés · Alemán · Italiano · Otros

7. Nivel	<ul style="list-style-type: none"> · A1 · A2 · B1 · B2 · C1
-----------------	--

Para el cuestionario empleado con el alumnado de las EE.OO.II, utilizado con el fin de llevar a cabo el procedimiento de triangulación de datos, decidimos adaptar la sección dos del cuestionario original de Borg y Al Busaidi (2012). Este nos permite conocer, por un lado, el deseo del alumnado de implementar y fomentar la autonomía del aprendizaje de lenguas extranjeras en las aulas, y, por otro, su opinión sobre la viabilidad de llevar a cabo la implementación de la autonomía en el contexto educativo de las EE.OO.II. De esta manera, estamos dando prioridad al aprendizaje centrado en el alumno, a la necesidad del aprendiz de abordar su participación activa en el aprendizaje, pero, a su vez, podemos llegar a conocer las experiencias del aprendizaje de los alumnos en las que podremos corroborar si el profesor hace lo que dice que hace.

Este cuestionario del alumnado (Anexo 2) está formado por un total de 28 preguntas, agrupadas en dos categorías o dimensiones:

1. Decisiones en las que podrías involucrarte.
2. Capacidades que el alumnado debería tener.

Cada categoría está compuesta por 14 preguntas, las cuales se presentan emparejadas atendiendo a los criterios de deseo (preguntas impares), por un lado, y viabilidad (preguntas pares), por otro, tal como hemos indicado con anterioridad.

A continuación, exponemos las variables independientes y descriptivas empleadas en este cuestionario.

VARIABLES INDEPENDIENTES / DESCRIPTIVAS	
1. Sexo	Hombre / Mujer

2. Idioma	<ul style="list-style-type: none"> · Inglés · Francés · Alemán · Italiano · Otros
3. Nivel	<ul style="list-style-type: none"> · A1 · A2 · B1 · B2 · C1

La tercera fase consiste en la validación de los instrumentos a través del juicio de expertos. Aquí, el objetivo principal es validar el contenido mediante algún procedimiento considerado adecuado desde un punto de vista metodológico. Según McMillan y Schumacher (2005) un instrumento es válido cuando mide aquello que persigue medir. La fiabilidad, junto con la validez, son requisitos que un instrumento debe recoger. Colas y Buendía (1992) estiman que la validez se puede examinar teniendo en cuenta diversos tipos de evidencias, como, por ejemplo, la revisión bibliográfica o el análisis factorial. Así, podemos observar la validez del contenido y la validez del constructo.

Para garantizar la validez del contenido, hemos llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura en aras de apoyar las preguntas y categorías de los cuestionarios sobre una base teórica consistente. Los hallazgos más relevantes están expuestos en el marco teórico de esta investigación y corroboran que los instrumentos utilizados presentan validez de contenido, ya que ponen de manifiesto principios teóricos válidos sobre las percepciones de los profesores acerca de la autonomía en el aprendizaje.

El cuestionario utilizado en este trabajo, al no ser de elaboración propia, no ha sido revisado por expertos (por nuestra parte). Sin embargo, este proceso tuvo lugar cuando se estaba diseñando el cuestionario original de Borg y Al Busaidi (2012, pp. 10-11), para el cual, un colega experto en materia de cuestionarios revisó el tercer borrador de la sección uno. Después de sus comentarios y anotaciones, varias preguntas fueron reescritas o eliminadas, tras lo cual el experto volvió a revisar el nuevo borrador. Así se sucedieron varias revisiones hasta llegar al borrador séptimo con un total de 42 preguntas. Fue en este momento cuando Borg y Al Busaidi (2012)

iniciaron el pilotaje (cuarta fase del proceso) con dieciocho profesores, cuyos comentarios y sugerencias se tuvieron en cuenta para las próximas revisiones del cuestionario, ya que algunas de las preguntas no ofrecían una medida válida del concepto abordado. Esto fue constatado por el coeficiente alfa de Cronbach que puso de manifiesto que no existía un buen nivel de relación conceptual entre las preguntas. Por último, la versión final se compondría de 37 preguntas. En nuestro caso, además del análisis factorial también hemos realizado el análisis de fiabilidad.

En definitiva, la revisión de la literatura, junto con todo este proceso realizado hasta llegar a la versión final del cuestionario, y el hecho de que haya sido utilizado en otras investigaciones (véase, por ejemplo, Shahsavari, 2014), nos hace pensar que se trata de un instrumento con total validez y fiabilidad.

5.3.2. La entrevista cualitativa en nuestra investigación

Otra técnica que hemos utilizado en nuestro trabajo, para obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes con respecto a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ha sido la entrevista cualitativa. Decidimos incluirla como herramienta de recogida de datos por su capacidad de obtención de datos contextualizados, que elaboran los entrevistados, en sus palabras y testimonios.

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Según Fontana y Frey (2005), recopilar información de manera detallada, ya que la persona que informa comparte oralmente con el investigador cuestiones referentes a un tema en concreto o a algún hecho que se ha producido en su vida.

Existe consenso (Lucca y Berríos, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2005; Gurdíán, 2010) en cuanto a cómo realizar una entrevista cualitativa, y, los siguientes aspectos aparecen como recomendaciones en la literatura al respecto: hacer que la persona entrevistada se sienta próxima propiciando identificación y cordialidad, ayudar a que se encuentre segura y tranquila, dejarla terminar su relato, utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas, actuar de manera espontánea, escuchar con paciencia y comprensión, saber respetar las pausas y los silencios del entrevistado, buscar que las respuestas a las preguntas recojan la mayor parte de la información con relación al propósito de la investigación, evitar un papel autoritario, no dar consejos ni valoraciones, mostrar empatía, no discutir ni contradecir a la persona entrevistada, dar tiempo, no discutir sobre las consecuencias de las respuestas, ser transigente, demostrar al entrevistado la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y de la entrevista.

En nuestro trabajo, hemos tenido presente estos consejos durante el periodo de realización de entrevistas, que abarca el curso 2013-2014, haciendo especial hincapié en la búsqueda de un contexto neutral donde llevar a cabo la entrevista, sin juzgar la opinión de la persona entrevistada. Para ello, hemos utilizado la entrevista semi-estructurada, con preguntas abiertas planificadas de antemano y así determinar la información temática que queremos obtener. Aquí, el entrevistado puede aportar matices en sus respuestas para así dotarlas de un valor añadido en torno a la información que proporcionen. Los temas en la entrevista están relacionados con el fin de crear un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad del entrevistado.

En cuanto al total de entrevistas a realizar, optamos por no establecer un número concreto a priori, y sí recoger datos hasta llegar a un punto de “saturación teórica” (Strauss y Corbin, 1998). Saturación, aquí, significa que ya no se encuentran más datos significativos a través de los cuales se puedan desarrollar más cuestiones. En otras palabras, es el punto al que se llega cuando “la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de investigación. Esto es, nuevas entrevistas no añaden nada relevante a lo conocido” (Vallés 2009, p. 68).

Cada entrevista tuvo una duración de treinta o cuarenta minutos aproximadamente y todas fueron grabadas, bajo el consentimiento de la persona entrevistada, y transcritas para posteriormente poder proceder a su análisis. En los anexos incluimos una muestra de la entrevista y las transcripciones de cada una de ellas. El número total de entrevistas realizadas en este estudio asciende a siete.

Al principio de las entrevistas, informamos a los participantes acerca del propósito del estudio, recordándoles que la participación era voluntaria y que sus datos permanecerían totalmente anónimos.

5.3.2.1. Procedimientos de análisis de las entrevistas en nuestra investigación

Las contribuciones de los entrevistados fueron sintetizadas y estructuradas siguiendo las fases características de un análisis cualitativo de textos (la reducción de la base de datos original, la reconstrucción de nexos y la comparación de resultados).

En primer lugar, la reducción del gran volumen de datos de textos se llevó a cabo identificando aquellos elementos que consideramos significativos y acordes al objetivo de nuestro trabajo. Siguiendo a Hernández Pina (2001), los datos son reducidos en unidades categoriales de significado para la investigación. Como ejemplos de categorías de análisis y subcategorías, encontramos las siguientes en nuestra entrevista:

1. Definición de autonomía en el aprendizaje

- Características claves del aprendizaje autónomo
 - Formación recibida
2. Papel del profesor en aprendizaje autónomo
 3. Grado de autonomía de los aprendientes
 4. Fomento del aprendizaje autónomo
 - Factores que lo dificultan
 - Cambios para un posible desarrollo

Dichas categorías de análisis nacen de la información recopilada en torno al tema central objeto de estudio y fueron delimitadas siguiendo procedimientos de análisis cualitativos. Para dar mayor validez interna a las categorías, éstas han sido construidas teniendo presente la estructura consistente de elementos comunes, singulares, que se repiten y que poseen credibilidad (Fleet y Cambourne, 1984).

La forma de transcribir los datos (el nivel de detalle) va a depender de un número de factores, entre ellos el propósito de la investigación y la perspectiva teórica (Duff, 2008). Para este trabajo, hemos decidido transcribir completamente cada entrevista (véase anexo 4), y asignarle un número (E1, E2, etc.) para seguir un orden coherente en la exposición de los datos. Además, tal y como hemos mencionado unas líneas más arriba, también hemos mantenido el anonimato de los voluntarios que fueron entrevistados. Algunos fragmentos relevantes aparecen expuestos en el apartado de resultados (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

A continuación ejemplificamos los pasos que hemos seguidos en el análisis de los datos cualitativos.

- Transcripción de la información recabada por medio de entrevistas y los comentarios incluidos en los cuestionarios.
- Primera lectura en profundidad de esa información.
- Relectura en profundidad para encontrar contenidos, tanto evidentes, como latentes.
- Vaciado de ideas significativas.

- Clasificación y categorización en palabras o conceptos claves.
- Elaboración de subcategorías.
- Lectura completa y procedimiento analítico de comparación y contraste con el propósito de descubrir nuevos interrogantes, criterios, claves, pistas, propiedades, relaciones, etc.
- Elaboración de informes parciales.
- Elaboración de informes finales.

El tratamiento de esta fase estuvo enfocado a la elaboración de conclusiones y a la presentación de sugerencias. Las interpretaciones producidas en la fase de análisis fueron integradas teniendo presente en todo momento la justificación y el marco teórico para así poder mostrar los resultados con las ideas claves del proceso con relación al tema objeto de investigación. Por lo tanto, las percepciones de los profesores y los estudiantes de distintos idiomas fueron considerados con el fin de crear las relaciones y los vínculos que surgieran de las interpretaciones. Esto puede implicar nuevos planteamientos e interrogantes que nos conducirán a la enunciación de conclusiones y a las propuestas de mejoras.

5.4. El procesamiento de la información desde la triangulación

Una vez concluido el trabajo de recopilación de toda la información, llevamos a cabo el proceso de triangulación. Para Denzin (1990, p. 511), la triangulación es “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno”, es la conjugación de diferentes métodos de recogida de datos, diferentes instrumentos, fuentes, tiempos, actores en el estudio de una misma situación o aspecto. Es un proceso que permite a través de diferentes perspectivas mirar al objeto de estudio de la investigación (Denscombe, 2003) y así revelar “both the complexity of the issue and apparently contradictory ways of viewing it” (Hood, 2009, p. 81).

Según Hood (2009), el término triangulación lleva implícito diferentes connotaciones en la investigación cuantitativa y cualitativa. Tradicionalmente, esta estrategia suponía que los datos se recogerán de múltiples maneras (o de diferentes fuentes) para así confirmar la información, es decir, los datos deberían corroborarse entre sí (Rallis y Rossman, 2009). Sin embargo, hoy en día

la triangulación no se centra tanto en la confirmación o en la convergencia y sí más en explorar diferentes perspectivas y cómo éstas se cruzan o no en contextos particulares (Simons, 2009).

García (1995) expone que la triangulación coloca a los métodos cualitativos en una posición más elevada y bien merecida, y al mismo tiempo defiende que los métodos cuantitativos pueden y deben usarse de manera complementaria.

Según el foco de contraste, podemos hablar de diferentes tipos de triangulación: técnicas, agentes, tiempos, métodos, o técnicas de análisis de datos (Rodríguez, Llorente y Pérez, 2006). Denzin (1978), con respecto a esta idea, contempla una clásica clasificación que se estructura en torno a cuatro tipologías básicas:

1. La triangulación de datos, que hace referencia al contraste de diferentes fuentes de datos en una investigación y tiene lugar cuando se encuentra una concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Aquí se puede triangular también informantes, tiempos y contextos.
2. Triangulación teórica, que evalúa la utilidad de diferentes teorías e hipótesis antagonistas en una misma investigación, es decir, un mismo objeto de estudio se puede abordar desde distintas teorías.
3. Triangulación metodológica, que alude a la aplicación de distintos métodos en la propia investigación.
4. Triangulación de investigadores, en la que participan investigadores de diferentes disciplinas, aportando diversas perspectivas y experiencias en un mismo trabajo y respetando las aproximaciones propuestas en torno a un problema.

El tipo de triangulación que hemos seguido en nuestro trabajo, siguiendo la clasificación propuesta por Denzin (1978), se corresponde con la triangulación de datos, ya que hemos confrontado distintos tipos de fuentes, por una parte, los datos provenientes del profesorado, y, por otra, aquellos que proceden del alumnado. Dado que hemos utilizado más de un instrumento (cuestionarios y entrevistas) para recoger la información, la triangulación metodológica también se ha aplicado, pues diferentes métodos, cuantitativos y cualitativos, se han usado sobre un mismo objeto de estudio. Esto nos lleva a destacar el siguiente tipo de triangulación propuesto por Arias (2000), y que también hemos seguido en nuestra investigación; nos referimos a la “triangulación en el análisis”, que no es otra cosa que “el uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos para propósitos de validación” (Rodríguez y otros, 2006, p. 294). Ésta se realiza contrastando resultados de análisis de datos, usando diferentes pruebas estadísticas o diferentes técnicas de análisis cualitativo para evaluar de manera similar los resultados disponibles. Esto nos permite corroborar conclusiones particulares desde dos perspectivas,

para ilustrar resultados cuantitativos con ejemplos cualitativos y, así, obtener un conocimiento más significativo del por qué los profesores respondieron ciertas preguntas del cuestionario de la forma en la que lo hicieron.

Estas posibilidades de triangulación y contraste en nuestra investigación se han estructurado en la propuesta conocida como *Mixed Methodology*, que se entiende como el procedimiento usado para recoger, analizar y “mezclar”, o integrar, tanto datos cuantitativos, como datos cualitativos, en alguna etapa de la investigación, en un mismo estudio para lograr un mejor entendimiento del problema de investigación planteado (Tashakkori y Teddlie 2003; Creswell 2005; Rodríguez y otros, 2006).

A continuación, presentamos la idoneidad de la elección de este marco de investigación mixta para nuestro trabajo. En primer lugar, hemos tenido en consideración el uso de la entrevista (datos cualitativos) en combinación con los cuestionarios (datos cuantitativos) con la esperanza de poder reducir las limitaciones que ambos métodos presentan si se usaran por separado; “the biases inherent in any single method can neutralize the biases of other methods” (Viet Hung, 2012, p. 166). Cuando se usan de manera combinada, el método cuantitativo y el cualitativo se complementan el uno al otro, lo que conduce a un análisis más rico, ya que se beneficia de las ventajas de ambos (Greene, Caracelli, y Graham 1989; Miles y Huberman, 1994; Tashakkori y Teddlie 1998).

Los datos estadísticos obtenidos mediante el cuestionario no son suficientes para conocer las percepciones y creencias del profesorado, ya que éstas:

“refer closely to the characteristics of the interpretive paradigm of research according to which: humans actively construct their own meanings of situations; meaning arises out of social situations and it is handled through interpretive processes; behaviour and, thereby, data are socially situated, context-related, context-dependent and context-rich”.

(Viet Hung, 2012, p. 166).

Por todo lo mencionado hasta aquí, decidimos recopilar los datos, primero mediante el cuestionario, para así analizar y cuantificar la información mediante el programa estadístico SPSS, tal y como hemos descrito en el epígrafe correspondiente. Posteriormente, pasamos a la fase cualitativa, en la que hemos analizado los datos recopilados por medio de las entrevistas semi-estructuradas. Estos datos cualitativos han lanzado una comprensión más profunda sobre las percepciones del profesorado con respecto a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, que emergieron del cuestionario, ya que añaden información que explica el porqué de tal valor estadístico. Este es en definitiva, una forma de triangular los datos (Creswell, 2003, 2009).

Para otorgar a nuestra investigación un carácter de cuerpo integrado y un sentido como totalidad significativa, hemos realizado la triangulación propuesta por Cisterna (2005), la triangulación con el marco teórico. Como acción de revisión y reflexión de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada en nuestro trabajo, consideramos imprescindible que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otro recurso clave para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe presentar. Para ello, hemos retomado esta discusión bibliográfica, para apoyar desde allí los resultados concretos de campo, siguiendo los diversos temas que, en el diseño metodológico, hemos materializado como categorías y subcategorías, que serán presentadas más adelante.

5.5. Selección y cálculo de las muestras

Una de las tareas claves a tener en cuenta en el aspecto metodológico de todo proyecto de investigación es seleccionar adecuadamente las muestras que van a representar a la población objeto de estudio. Según Salkind (1999, p. 96) una técnica de muestreo apropiada implica maximizar el grado en que un grupo seleccionado representa a la población. Para este autor, el hecho de que los datos analizados se puedan generalizar desde una muestra a una población creará unos datos significativos que van a superar la situación limitada en la que se obtuvieron originalmente.

De igual manera, Tejedor (2004) indica que si la población no puede ser estudiada en su totalidad, debemos hacerlo a través de muestras representativas. Así, la información que se obtiene nos puede servir para inferir, con mayor o menor exactitud, las características de la población que realmente es objeto de estudio.

Mediante el procedimiento de muestreo se seleccionan personas, lugares, acontecimientos, momentos e incluso temas para analizar en la investigación (Breakwell, Hammond, y Fife-Shaw, 1995). Con todo, el muestreo va a variar según el tipo de investigación.

Continuando con las características que debe poseer todo muestreo, el investigador ha de plantearse normalmente se plantea si el grupo seleccionado es realmente representativo. Cuanto más se parezcan los rasgos de los individuos elegidos a los de la población, mayor representatividad ofrecerá la muestra (Marín, 1985). Otro aspecto que debemos tener en cuenta, además del tamaño de dicha muestra, es el modo en que la misma ha sido seleccionada, para así poder alcanzar conclusiones fiables.

En primer lugar, es necesario concretar perfectamente la población objeto de estudio para así poder iniciar con confianza el diseño de la muestra. En nuestro caso, en lo que respecta al profesorado, nuestra población objeto de estudio son todos los docentes de las EE.OO.II. de Málaga. Para el acceso a esta población acotada, hemos recurrido a los datos de la Consejería

de Educación, Cultura y Deporte, correspondientes al curso académico 2013-2014, que están a disposición de todo el mundo en Internet. Nuestro objetivo era detectar si entre la muestra y aquellos participantes existen discordancias importantes en la distribución de las variables, y, más concretamente en nuestro caso, en relación a sexo y lengua enseñada. Sin embargo, la base de datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte no especifica el número exacto de profesores por idiomas, sino que solo proporciona el número total de profesores diferenciados por sexo.

El siguiente paso dado fue consultar las páginas webs de cada Escuela Oficial de Idiomas de Málaga y su provincia con vistas a poder clasificar los profesores en función de la lengua extranjera que imparten; nos resultó imposible, ya que algunos centros no especifican los nombres del profesorado.

El tamaño de la muestra va a depender de varios factores, como, por ejemplo, enviar el cuestionario por correo o entregarlo en horas lectivas, en clase. Con esta última opción, al rellenar el cuestionario in situ, podemos estar más seguro y corroborar que los participantes están completando la información requerida para nuestra investigación. En el caso de enviarlo por email, hemos tenido que enviar varios emails de recordatorio, pues no todos lo rellenan al momento de recibir el email, y lo dejan pendiente.

El tipo de muestreo que se ha llevado a cabo también va a influir en el tamaño, así como la cuantía de error que probablemente puede cometerse. Cabe pensar que no va a haber coincidencia total entre los datos de la población y los de la muestra. Por este motivo se aconseja establecer el margen de error tolerable en 5%, que puede ser reducido si se aumenta el volumen de la muestra (Salkind, 1999).

En suma, podremos determinar el tamaño de la muestra con más fiabilidad si conocemos la totalidad de la población, la representatividad, las variables, el tipo de muestreo, cómo se han recogido los datos, los análisis estadísticos, el error muestral y el nivel de confianza con el que queremos trabajar, entre otras consideraciones.

5.5.1. Selección de la muestra del profesorado y recogida de datos

El proceso para seleccionar la muestra del profesorado pertenece a la categoría de muestreo no probabilístico (Salkind, 1999). Se trata de un muestreo donde el profesorado, en este caso, el de las EE.OO.II. de Málaga, deciden implicarse o no por sí mismos (Heinemann, 2003). Este tipo de muestreo es habitual en estudios que utilizan encuestas como instrumento de recogida de datos, bien sea por internet, como en nuestro caso, o mediante correo electrónico o teléfono.

Aún siendo conocedores y conscientes de la gran pérdida de datos que puede darse mediante las encuestas online, esta modalidad fue elegida por tres razones: en primer lugar, es una forma rápida y fácil de hacer llegar el cuestionario a la población de estudio; en segundo lugar, es más cómodo para el encuestado ya que puede contestarlo en cualquier instante o lugar, al disponer de conexión a internet; por último, cuando se recopilan los datos de forma online, es posible trasladarlos a un fichero que sea compatible con nuestro programa de datos, permitiéndonos un ahorro de tiempo a la hora de llevar el vaciado de datos.

Una vez decidido que se iba a optar por la modalidad de encuesta online, buscamos herramientas que pudiesen distribuir el cuestionario a través de internet. Finalmente optamos por la herramienta “Docs” de Google, a través de la configuración de una cuenta en Gmail, debido las múltiples ventajas que nos presenta.

Consideramos esta herramienta viable y óptima para nuestra investigación, pues, como ya hemos mencionado, nos permite distribuir el cuestionario de manera online. Así, el profesorado de la EE.OO.II, que recibiera un correo electrónico con el enlace del cuestionario generado por la propia herramienta “Docs”, podría cumplimentarlo sin ningún problema de acceso. Otra ventaja de esta herramienta que nos convenció para su uso es la hoja de cálculo que la herramienta puede crear, que se va rellenando automáticamente cuando los encuestados están cumplimentando la encuesta. Esta herramienta permite además trasladar los datos obtenidos en la hoja de cálculo a una hoja de Excel. Dichos datos cuantitativos serían posteriormente transportados a SPSS.

Uno de los inconvenientes de esta herramienta de “Docs”, sin embargo, que algunos profesores señalaron, es que no permite guardar el cuestionario sin terminar de cumplimentarlo por el encuestado, para luego poder seguir con él. Por lo que, si falla la conexión a internet, o no se dispone del tiempo suficiente para llevar a cabo la cumplimentación del cuestionario de principio a fin, los datos que se hubieran introducido ya, se perderían. Otra desventaja que presenta “Docs” es que no dispone de un servicio de generación automática de envío al profesorado de emails de agradecimiento por su colaboración, ni servicio de confirmación del envío del cuestionario. En nuestro caso, por tanto, tuvimos que redactar el contenido de un email explicando el objetivo de nuestra investigación, subrayando la importancia y repercusión de los resultados para las EE.OO.II., y, finalmente, agradeciendo la participación al profesorado. El email se envió al correo corporativo de todos los centros de las EE.OO.II. de la provincia de Málaga, incluida Málaga capital, para que le diesen difusión entre el claustro de profesores. Igualmente, el email fue enviado directamente a colegas de varias EE.OO.II. de Málaga.

También se redactó un email recordatorio que fue enviado nuevamente a los centros y compañeros que no habían confirmado la cumplimentación de la encuesta, una vez pasado el tiempo establecido para dar respuesta en el cuestionario (dos meses), según indicamos en el mismo.

El tiempo estimado, teniendo presentes unos cinco minutos para que el encuestado se sitúe en el contexto, fue de 15 a 20 minutos, ofreciendo, en cualquier momento, la disponibilidad del investigador para resolver las posibles dudas por correo electrónico.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo durante el curso 2013-2014, concretamente, desde principios de curso (en el mes de septiembre) hasta las vacaciones de Semana Santa, a principios del mes de abril. Durante este período, 89 profesores de los 169 de las EE.OO II. de Málaga cumplimentaron dicho cuestionario.

5.5.2. Selección de la muestra del alumnado y recogida de datos

En el caso de los estudiantes, para la obtención de la muestra recurrimos a un muestreo no probabilístico por accesibilidad o también llamado de conveniencia”, que es “justo lo que indica su nombre” (Salkind, 1999, p. 103). Con este tipo de muestreo se asegura que los distintos subgrupos de la población estén representados en la muestra con la proporción exacta que desee el investigador con respecto a las características de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). En nuestro caso, la proporción que tenemos es de 459 alumnos de un total de 10583. Para conocer si dicha proporción es representativa utilizamos una herramienta de cálculo, que más adelante pormenorizaremos.

En primer lugar, el proceso a seguir fue contactar con informantes claves en cada E.O.I (normalmente compañeros), que ya habían cumplimentado el cuestionario del profesor y que aceptaban pasar el cuestionario del alumnado en sus aulas. El cuestionario fue enviado también mediante correo electrónico, utilizando nuevamente la herramienta de Google “Docs”. El profesorado recibía un email con el enlace de la encuesta para así poder reenviarlo a sus alumnos.

La encuesta fue aplicada durante los meses de enero a mayo de 2014, y el tiempo estimado para cumplimentarla, aparte de 5 minutos de contextualización, era de 5 a 10 minutos.

5.5.3. Representatividad de las muestras del profesorado

Para estimar el tamaño de la muestra que necesitamos para representar de la manera más exacta posible a la población, hemos utilizado una herramienta de cálculo online disponible en la web de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste), Argentina, que detallamos a continuación.

¿Qué porcentaje de error quiere aceptar?	5 %
¿Qué nivel de confianza desea?	95 %
¿Cuál es el tamaño de la población?	169
¿Cuál es la distribución de las respuestas?	50 %
La muestra recomendada es de	118

Según el resultado obtenido, nuestra muestra debería al menos estar compuesta por un mínimo de 118 profesores. Hemos obtenido un total de 89 encuestas de un total de 169 profesores de la EE.OO.II. de Málaga, lo que representa el 52,6 % del total de la población. Tras este cálculo, podemos llegar a la conclusión de que la muestra obtenida para este trabajo es representativa en términos estadísticos.

5.5.4. Representatividad de las muestras del alumnado

Para calcular la muestra del alumnado, llevamos a cabo el mismo proceso seguido con el profesorado, descrito en el apartado anterior. A continuación se muestran los datos obtenidos mediante el uso de la calculadora para obtener el tamaño de la muestra.

¿Qué porcentaje de error quiere aceptar?	5 %
¿Qué nivel de confianza desea?	95 %
¿Cuál es el tamaño de la población?	10.583
¿Cuál es la distribución de las respuestas?	50 %
La muestra recomendada es	371

Según el cálculo, la muestra debe estar formada por al menos 371 estudiantes. Las EE.OO. II. de Málaga cuentan con un total de 10.583 estudiantes matriculados en la modalidad presencial,

por lo que al obtener un total de 459 encuestas, que representan el 4,33% del total de la población, podemos llegar a la conclusión de que la muestra obtenida también es representativa en términos estadísticos, ya que supera la cifra recomendada.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 6

ESTUDIO DE LA COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

6.0. Introducción

En este capítulo vamos a exponer la distribución de frecuencias obtenidas para cada una de las variables de las muestras que han cumplimentado cada cuestionario, el del profesorado y el del alumnado. En primer lugar, discutiremos los datos descriptivos, tanto del universo objeto de estudio, en nuestro caso las EE.OO.II. de Málaga, como aquellos relativos a la muestra obtenida al contestar el cuestionario del profesorado. Siguiendo el mismo proceso, nos centraremos posteriormente en los datos descriptivos que conciernen al alumnado de estos centros.

6.1. Análisis descriptivo de población objeto de estudio: profesorado

A continuación presentamos el análisis descriptivo de la población objeto de estudio, usando los datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Una vez expuestos los datos al respecto, procederemos a compararlos, en función de la variable *Sexo*, con los datos obtenidos de nuestra muestra.

a) Distribución por sexo

En cuanto a la distribución por sexo, los datos son los de la tabla y gráfico de sectores que a continuación se exponen:

SEXO	RECuento	PORCENTAJE
Mujer	132	78%
Hombre	37	22%
Total	169	100%

Tabla 1: estimación del porcentaje de mujeres y hombres del universo objeto de estudio

6.2. Estudio descriptivo de la muestra del cuestionario dirigido al profesorado

Los gráficos que presentamos a continuación sintetizan y evidencian la composición relativa de nuestra muestra en función de parámetros de relevancia estadísticas tales como sexo, idiomas, nivel de enseñanza y estudios. El primer paso de nuestro análisis consiste en conocer, de un modo más detallado, las características que perfilan la estructura de nuestra muestra, en función de las variables que acabamos de mencionar. El conocimiento de dichos rasgos es importante por dos motivos:

1. La posible influencia que las variables descriptivas puedan tener en las respuestas dadas a los ítems;
2. La necesidad de comprobar que, dado que nuestra muestra no es aleatoria, su distribución en cuanto a los parámetros a los que os referimos, es similar a la del universo objeto de estudio. Esta última puede conocerse examinando los datos extraídos de la Estadística de la Educación en Andalucía de la Consejería de Educación en lo que al curso 2013-2014 se refiere que nos informan acerca del número de profesores (atendiendo al género) que imparten docencia en las Escuelas Oficiales de Idiomas. De haber discrepancias notorias, ello implicaría que nuestra muestra no sería representativa de la población objeto de estudio.

a) Distribución por sexo

SEXO	RECuento	PORCENTAJE
Hombre	24	27%
Mujer	65	73%
Total	89	100%

Tabla 2: Distribución de la muestra del profesorado en función de la variable sexo.

Comparando estos datos con los correspondientes a los obtenidos a partir de los datos de la Unidad Estadística y Cartográfica de Andalucía en la selección anterior, comprobamos que la distribución por sexo refleja la estructura del conjunto de los profesores de lengua extranjera en la provincia objeto de estudio.

b) Distribución por estudios

ESTUDIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Doctor	4	4,5%
Estudiante universitario	3	3,4%
Graduado	2	2,2%
Licenciado	62	69,7%
Master	18	20,2%
Total	89	100%

Tabla 3: Distribución de la muestra del profesorado en función de la variable estudios.

Si observamos la tabla anterior, vemos que la mayoría de los encuestados han selecciona-

do la opción licenciado. Dos de cada diez profesores posee un máster y el número de profesores con título de doctor es muy reducido, sólo el 4%.

c) Distribución por experiencia docente

En cuanto a la variable experiencia docente, hemos decidido subdividir la muestra en 6 grupos, quedando distribuidos de la siguiente manera:

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO PROFESOR DE IDIO- MAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0-4	11	12,4%
5-9	10	11,2%
10-14	16	18%
20-24	23	25,8%
+25	29	32,6%
Total	89	100%

Tabla 4: Distribución de la muestra del profesorado en función del número de años de experiencia docente.

De la información de la tabla anterior, observamos que más del 50% del profesorado encuestado afirma superar los veinte años de experiencia docente. El porcentaje de profesores con menos de cinco años de experiencia (12,4%) es muy similar al grupo de docentes cuya experiencia docente abarca desde los cinco a los nueve años (11,2%). Finalmente, el porcentaje de profesores que cuentan con una experiencia docente de entre 10 y 14 años asciende a 18%.

d) Distribución por Idiomas

En lo que respecta a la lengua impartida por el profesorado, podemos observar en los siguientes datos que la mayoría de los encuestados (más del 50%) desarrollan su actividad docente en el ámbito del inglés, seguidos de aquellos que imparten docencia en francés, con un 20% aproximadamente y, finalmente, el resto de idiomas con un porcentaje bastante bajo.

IDIOMA QUE IMPARTE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Alemán	3	3,4%
Francés	22	24,7%
Inglés	59	66,3%
Italiano	3	3,4%
Otros	2	2,2%
Total	89	100%

Tabla 5: Distribución de la muestra del profesorado en función del idioma.

e) Distribución por nivel de enseñanza

La distribución por nivel de enseñanza queda resumida como sigue:

NIVEL QUE IMPARTE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A1	12	13,5%
A2	6	6,7%
B1	30	33,7%
B2	35	39,3%
C1	6	6,7%
Total	89	100%

Tabla 6: Distribución de la muestra del profesorado por nivel de enseñanza.

Prácticamente, la mayoría de los profesores que contestaron el cuestionario imparten el nivel B1 o el nivel B2, ya que ambos niveles aglomeran a más del 60%, aproximadamente. El resto de profesores se agrupan, por un lado, en los niveles básicos A1 y A2, que juntos alcanzan

el 20%, aproximadamente, y, por otro lado en el nivel avanzado C1, con una proporción de 6,7%. En este caso, no podemos hacer ninguna comparación con los datos reales porque la Consejería de Educación de Andalucía no nos proporcionaba información suficiente en este campo. Esto puede deberse a que los profesores de EE.OO.II. suelen impartir más de un nivel por curso. Además, en función de las necesidades de los centros, cada curso escolar se reparten los niveles entre los distintos profesores, por lo que no todos los cursos escolares los profesores imparten el mismo nivel.

A continuación presentamos la distribución del profesorado según el sexo por idiomas que imparten.

Table de Contingencia: IDIOMA que imparte y GÉNERO				
IDIOMA		GÉNERO		Total
		Hombre	Mujer	
Alemán	Número de informantes	0	3	3
	% dentro de género	0,0 %	4,6 %	3,4 %
Francés	Número de informantes	5	17	22
	% dentro de género	20,8 %	26,2 %	24,7 %
Inglés	Número de informantes	17	42	59
	% dentro de género	70,8 %	64,6 %	66,3 %
Italiano	Número de informantes	1	2	3
	% dentro de género	4,2 %	3,1 %	3,4 %
Otros	Número de informantes	1	2	2
	% dentro de género	4,2 %	3,1 %	2,2 %
Total	Número de informantes	24	65	89
	% dentro de género	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 7: distribución del profesorado por idiomas en función de la variable sexo.

Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, desde un punto de vista general, la distribución de hombre y mujeres por idiomas no es homogénea, siendo el número de mujeres más alto en todos los idiomas, a excepción de “otros” en el que sólo tenemos dos muestras y corresponde concretamente al idioma árabe y portugués. Dado que el mayor número de profesores encuestados se concentran en torno al idioma inglés y francés, los datos en torno al resto de idiomas, en relación a la variable sexo no es muy representativa, ya que el número de encuestados es muy bajo.

Con respecto a la distribución de profesorado, según sus estudios y en función de la variable sexo, presentamos los datos en la siguiente tabla.

Table de Contingencia: ESTUDIOS y GÉNERO				
ESTUDIOS		GÉNERO		Total
		Hombre	Mujer	
Doctor	Número de informantes	0	4	4
	% dentro de género	0,0 %	6,2 %	4,5 %
Estudiante Universitario	Número de informantes	1	2	3
	% dentro de género	4,2%	3,1 %	3,4 %
Graducado	Número de informantes	1	1	2
	% dentro de género	4,2 %	1,5 %	2,2 %
Licenciado	Número de informantes	20	42	62
	% dentro de género	83,3 %	64,6 %	69,7 %
Máster	Número de informantes	2	16	18
	% dentro de género	8,3 %	24,6 %	20,2 %
Total	Número de informantes	24	65	89
	% dentro de género	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 8: distribución del profesorado por estudios en función de la variable “Sexo”.

Como se puede desprender de estos datos, el número de mujeres es mayor en todos los grupos, aun así se da un número homogéneo entre la proporción de mujeres y hombres, a excepción de la formación en máster y doctorado, donde la diferencia es más notable, siendo mujeres la mayoría de profesores que tienen estudios post-universitarios; de los cuatros profesores que afirman poseer el grado de doctor, todas son mujeres.

6.3. Análisis descriptivo del alumnado matriculado en Enseñanza de idiomas oficial modalidad presencial

Siguiendo el mismo procedimiento descrito en el apartado anterior, vamos a exponer los datos de filiación correspondientes al alumnado de las EE.OO.II. a partir del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, para posteriormente poder compararlos con los datos de la muestra del alumnado que hemos obtenido en la recopilación de los cuestionarios. En este caso, únicamente vamos a detallar las variables sexo e idioma, ya que al no ser el alumnado nuestro objeto de estudio, no es necesario describir en detalle todas las variables. La muestra del alumnado nos va a ayudar a realizar la triangulación de datos.

b) Distribución por sexo

En cuanto a la distribución por sexo, los datos son los que a continuación se exponen:

SEXO	TOTAL DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	PORCENTAJE
Mujer	7.237	68,38%
Hombre	3.346	31,62%
Total	10.583	100%

Tabla 9: Estimación del porcentaje del alumnado matriculado en la Enseñanzas de Idiomas Oficiales, en la modalidad presencial.

b) Distribución por idiomas

Si nos fijamos en la lengua estudiada, podemos observar que el mayor número de estudiantes se concentran en el idioma inglés (más del 50%), tal como ocurría con el número de profesorado. El idioma que le sigue es el francés y posteriormente el alemán, casi igualado con

“otros”, pero debemos especificar que aquí se incluyen 6 idiomas minoritarios como el japonés, chino o ruso, donde el número de alumnado oscila entre los 100 y los 400.

IDIOMA	TOTAL DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	PORCENTAJE
Alemán	1.402	11,25%
Francés	1.962	15,74%
Inglés	7.295	58,54%
Italiano	505	4,05%
Otros	1.296	10,37%
Portugués	98	0,78%
Total	12.460	100%

Tabla 10: estimación del porcentaje de alumnos (por idioma) del universo objeto de estudio a partir de los datos del Instituto de Estadísticas y Cartografía de Andalucía. Incluido alumnado matriculado en CAL Interno y CAL externo (que se imparte en IES).

6.4. Caracterización de la muestra del alumnado matriculado en Enseñanza de idiomas oficial modalidad presencial

Siguiendo el mismo procedimiento utilizado en la descripción de la muestra del cuestionario dirigido al profesorado, vamos a analizar los datos relativos a la muestra del alumnado. Los datos que presentamos a continuación resumen y evidencian la composición relativa de esta muestra en función de parámetros de relevancia estadísticas tales como sexo e idiomas.

b) Distribución por sexo

SEXO	RECuento	PORCENTAJE
Mujer	309	67,3%
Hombre	150	32,7%

Total	459	100%
--------------	-----	------

Tabla 11: Distribución de la muestra del alumnado en función de la variable sexo.

Comparando esta información con la correspondiente a aquella obtenida a partir de los datos de la Unidad Estadística y Cartográfica de Andalucía en la selección anterior, comprobamos que la distribución por sexo refleja la estructura del conjunto del alumnado de lengua extranjera en la provincia objeto de estudio.

b) Distribución por idiomas

En lo que respecta a la lengua estudiada, la siguiente tabla presenta un aspecto muy similar al de los resultados obtenidos a partir de los datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía para el curso 2013-2014.

IDIOMA	RECuento	PORCENTAJE
Alemán	86	18,7%
Francés	143	31,2%
Inglés	221	48,1%
Italiano	0	0%
Otros	9	2%
Total	459	100%

Tabla 12: Distribución de la muestra del alumnado en función del idioma

En la tabla siguiente puede compararse porcentualmente la distribución de la muestra y la de la población en función de las variables sexo e idiomas.

VARIABLE		MUESTRA	POBLACIÓN
SEXO	Mujer	67,3%	68,38%
	Hombre	32,7%	31,62%
Idiomas	Alemán	18,7%	11,25%
	Francés	31,2%	15,74%
	Inglés	48,1%	58,54%
	Italiano	0%	4,05%
	Otros	2%	10,37%

Tabla 13: distribución de la muestra y la de la población en función de las variables sexo e idiomas.

Del análisis de dicha tabla se desprende que existen ciertas diferencias entre la muestra y la población pero son de pequeña magnitud con un máximo de un punto en la variable “sexo”. Algo similar ocurre, pero en mayor medida con la variable “idioma”, donde hay diferencias de hasta 10 puntos, por ejemplo en el caso de inglés. En definitiva, si bien la distribución de la muestra no es exactamente igual al de la población, (lo cual no es sorprendente habida cuenta del proceso seguido en la selección de la misma), las diferencias encontradas están dentro de un margen razonable.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 7

CATEGORIZACIÓN EN EL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

7.0. Introducción

En este capítulo vamos a presentar el proceso que hemos seguido a la hora de agrupar los ítems del cuestionario aplicado al profesorado, partiendo desde una categorización realizada *a priori*, y, basada en la información recopilada en el marco teórico de este trabajo, para más tarde poder realizar un análisis factorial exploratorio.

7.1. Análisis Factorial Exploratorio

Hemos llevado a cabo un análisis factorial de los componentes principales de los datos obtenidos en el Cuestionario del Profesorado, con el objetivo de identificar entre los 39 ítems cuáles habían sido respondidos de un modo similar por los profesores encuestados y así confirmar la relación entre ellos. El proceso que seguimos fue el siguiente:

1. En primer lugar, hemos examinado los ítems y reagrupado aquellos que investigaban parámetros similares;
2. para cada uno de estos grupos, escogidos *a priori*, se realizó un análisis factorial;
3. por último, a los componentes obtenidos del análisis factorial se le aplicó un test de fiabilidad o consistencia interna.

El análisis factorial lo utilizamos para calcular la validez de constructo. Se trata de una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables, que se correlacionan entre sí, intentando, en principio, que unos grupos sean independientes de otros

(Pardo y Ruiz, 2002). Para que el análisis factorial sea de utilidad es necesario que se den dos condiciones:

1. que haya relaciones entre los ítems
2. que el tamaño de la muestra sea grande, si lo comparamos con el número de variables.

Además, el análisis factorial de los Componentes Principales supone que las cuestiones investigadas son aproximadamente normales. Sin embargo, en nuestro caso, al tratarse de una escala tipo Likert, esperar tal normalidad, a veces, no resulta razonable por tres motivos:

1. la escala de Likert toma únicamente valores discretos (1, 2, 3, 4 y 5);
2. las respuestas, por lo general, suelen presentar asimetría ya que en contadas ocasiones los encuestados que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” presentan una magnitud similar a los que han elegido “desacuerdo” o “muy desacuerdo”;
3. en una distribución normal, la moda sería la opción 3 que equivale a la opción “indiferente” (ni de acuerdo ni en desacuerdo), lo cual no es ni deseable ni razonable, pues ésto significa que la mayoría de los encuestados carecen de opinión sobre el tema.

Hemos empleado el análisis factorial apoyándonos en las palabras de Morgan et al. (2004, p. 40). Estos autores ponen de manifiesto que una escala tipo Likert puede considerarse aproximadamente normal y se le puede aplicar procedimientos paramétricos, siempre y cuando el índice de asimetría no se desvíe significativamente de cero, no sea menor que $<-1>$ ni mayor que $<1>$.

A continuación presentamos una tabla donde se muestran la media, la desviación típica y el índice de asimetrías para estimar si los ítems del cuestionario son aproximadamente normales. Como se puede comprobar, sólo nueve ítems tienen un índice de asimetría que sobrepasa significativamente los valores críticos $<1>$ y $<-1>$.

ÍTEM	Media	Desv. típica	Asimetría
1 Los aprendientes de lenguas de cualquier nivel pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje.	4,04	,878	-,604

2 Promover el estudio independiente en la biblioteca es una actividad que desarrolla la autonomía del aprendizaje.	3,74	,995	-,307
3 La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta.	3,91	,973	-,650
4 Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden.	4,08	,882	-,664
5 Los individuos que carecen de autonomía probablemente no serán aprendientes efectivos de una lengua.	3,70	1,060	-,416
6 La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.	3,44	,988	-,258
7 Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje.	4,10	1,001	-1,251
8 Autonomía de aprendizaje significa aprender sin profesor.	2,24	1,045	,549
9 Es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos.	2,28	1,252	,656
10 Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua extranjera principiantes como en avanzados.	4,00	1,044	-,612

11 Es más probable desarrollar la autonomía en aprendientes de lengua seguros de sí mismos que en aquellos aprendientes que no lo están.	3,80	1,068	-,672
12 La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía.	4,47	,827	-1,820
13 Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje.	4,07	,939	-,558
14 La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen.	3,93	,850	-,324
15 La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor.	3,69	1,221	-,635
16 La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros.	4,17	,829	-,694
17 La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor.	2,58	1,136	,357
18 La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor.	3,01	1,006	,183
19 La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que animan a los aprendientes a trabajar juntos.	3,91	,778	-,137

20 Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje.	1,72	,965	1,371
21 La autonomía del aprendizaje se fomenta con el trabajo independiente al hacer uso de diversos recursos por iniciativa propia	3,84	1,096	-,580
22 La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje.	2,57	1,096	,233
23 La autonomía del aprendizaje es un concepto apto sólo para aprendientes de occidente.	1,66	,988	1,522
24 La autonomía del aprendizaje requiere que el aprendiente sea totalmente independiente del profesor.	2,06	1,037	,698
25 Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.	4,16	,810	-,560
26 Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos.	2,38	1,113	,406
27 La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje.	3,44	,839	-,392
28 Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente.	4,13	,786	-,388
29 Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente.	4,49	,756	-1,435

30 Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.	4,57	,705	-1,756
31 Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje.	3,69	,887	-,232
32 La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje.	3,84	,810	-,227
33 Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están.	4,52	,854	-2,235
34 El dominio del idioma en la LE no afecta a la habilidad para desarrollar la autonomía del aprendizaje.	3,64	1,131	-,696
35 El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje.	4,22	,889	-1,356
36 La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas.	4,55	,784	-2,056
37 Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje.	4,11	,897	-,997
1 ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta. En general, los estudiantes a los que les enseñan tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje.	3,08	,727	,242

2 ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta. En general, cuando doy clases en mi centro les doy a mis alumnos la oportunidad de desarrollar la autonomía de aprendizaje	3,90	,840	-,511
--	------	------	--------------

Tabla 14: Media, desviación típica e índice de asimetrías de los ítems del cuestionario.

7.1.1. Agrupación de los ítems y análisis factorial

Un primer examen de los ítems, nos llevó a establecer a priori, cinco componentes formados por un número de variable de ítems. En el cuestionario original existen ítem redundantes. En efecto, a veces, el mismo aspecto se retoma y se enuncia de distinta manera para detectar aquellos participantes que contestan de manera automática, sin reflexionar, o simplemente se limitan a dar respuestas que piensan que socialmente están mejor aceptadas. La agrupación resultante, en una primera etapa, que podemos definir como exploratoria, fue la que se presenta en la siguiente tabla:

Componente 1	Significado de autonomía en el aprendizaje.
Componente 2	Relación entre aprendiente autónomo y éxito en el aprendizaje de LE.
Componente 3	Factores que pueden influir en el grado de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
Componente 4	Aprendientes autónomos.
Componente 5	Implementación de la autonomía.

A continuación, presentamos la lista de los ítems que configuran cada uno de los componentes agrupados a priori para luego proceder a su análisis factorial. Los números que identifican cada uno de los ítems son los asignados originalmente por Borg y Al Busaidi (2012).

COMPONENTE 1. Significado de autonomía en el aprendizaje

Como primer paso, seleccionamos aquellos ítems que, aparentemente, versaban sobre las diferentes perspectivas que engloba el concepto “autonomía en el aprendizaje”, según autores como Benson (1997) o Oxford (2003), a saber: técnica, psicológica, social y política. Estas cuatro perspectivas del concepto que estamos tratando nos servirán posteriormente para etiquetar los subcomponentes que marque el análisis factorial. Los ítems seleccionados para su posterior análisis fueron los que a continuación se mencionan:

2. Promover el estudio **independiente** en la biblioteca es una actividad que desarrolla la autonomía del aprendizaje.
3. La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas **por su cuenta**.
4. Autonomía significa que los aprendientes pueden **tomar decisiones** sobre cómo aprenden.
6. La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.
7. Involucrar a los aprendientes en **la toma de decisiones** sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje.
8. Autonomía de aprendizaje significa aprender sin profesor
11. Es más probable desarrollar la autonomía en aprendientes de lengua seguros de sí mismos que en aquellos aprendientes que no lo están.
14. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna **elección** sobre el tipo de actividades que hacen.
15. La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor.
16. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender **entre compañeros**.
17. La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor.

18. La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor.
19. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que animan a los aprendientes a **trabajar juntos**.
21. La autonomía del aprendizaje se fomenta con el **trabajo independiente** al hacer uso de diversos recursos por iniciativa propia.
22. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes **son libres para decidir** cómo será evaluado su aprendizaje.
24. La autonomía del aprendizaje requiere que el aprendiente sea totalmente independiente del profesor.
25. Las actividades de trabajo cooperativo **en grupo** apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.
27. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden **elegir sus propios** materiales de aprendizaje.
28. Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente.
29. Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente.
30. Aprender a trabajar **por uno mismo** es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.
31. Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje.
32. La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje.
33. Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están.
35. El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje.
37. Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje.

El análisis factorial -con un valor de la prueba de la medida de adecuación muestral de KMO de 0,616- sugirió cuatro subgrupos, que se presentan a continuación:

Matriz de componente rotado^a				
	Componente			
	1	2	3	4
2 Promover el estudio independiente en la biblioteca es una actividad que desarrolla la autonomía del aprendizaje.	,125	-,008	,506	-,161
3 La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta.	,126	,305	,702	-,151
4 Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden.	,178	,189	,577	,154
6 La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.	-,077	,675	,283	-,020
7 Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje.	,196	,304	,489	,244
8 Autonomía de aprendizaje significa aprender sin profesor.	-,139	,319	,187	,264
11 Es más probable desarrollar la autonomía en aprendientes de lengua seguros de sí mismos que en aquellos aprendientes que no lo están.	,435	,041	,090	-,070
14 La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen.	,231	,553	,074	,272
15 La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor.	,354	-,145	-,082	,449

16 La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros.	,618	,089	,017	,283
17 La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor.	,033	,071	-,013	,690
18 La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor.	,031	-,252	,594	,182
19 La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que animan a los aprendientes a trabajar juntos.	,394	-,185	,309	,198
21 La autonomía del aprendizaje se fomenta con el trabajo independiente al hacer uso de diversos recursos por iniciativa propia	,215	,466	-,151	-,376
22 La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje.	-,240	,196	,047	,700
24 La autonomía del aprendizaje requiere que el aprendiente sea totalmente independiente del profesor.	-,391	,112	,168	,419
25 Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.	,738	,041	,127	,057
27 La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje.	,137	,602	-,238	,368
28 Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente.	,680	,070	-,076	,327

29 Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente.	,635	,274	,142	-,095
30 Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.	,610	,396	-,005	-,182
31 Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje.	,366	,482	,115	,004
32 La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje.	,570	-,124	,265	-,047
33 Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están.	,635	,065	,017	-,189
35 El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje.	,557	,139	,340	-,108
37 Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje.	,541	,167	,191	-,122
Método de extracción: análisis de componentes principales.				
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^a				
a. La rotación ha convergido en 24 iteraciones.				

Tabla 15: Análisis factorial del componente 1.**Subcomponente 1.1. Perspectiva social**

Este primer sub-componente parece haber detectado similitudes entre los ítems relativos al desarrollo de la autonomía a través del trabajo individual frente al trabajo con el profesor, en grupo o cooperativo. Este grupo comprende los elementos presentados a continuación:

11. Es más probable desarrollar la autonomía en aprendientes de lengua seguros de sí mismos que en aquellos aprendientes que no lo están.

16. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros.

19. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que animan a los aprendientes a trabajar juntos.

25. Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

28. Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente.

29. Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente.

30. Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

32. La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje.

33. Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están.

35. El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje.

37. Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje.

Como se puede observar, los ítems 16, 19, 25 y 28 hacen referencia al aprendizaje en grupo o cooperativo frente al aprendizaje individual, que incluye el resto de elementos, a excepción del elemento 11. En este caso, el grado de comunalidad está por debajo de 0'5, por lo que podríamos eliminarlo del cuestionario, y es que como ya hemos anticipado, se puede dar el caso de ítems que sean muy similares, o por el contrario que no están relacionados con el resto de afirmaciones del mismo componente. Por otro lado, el ítem 19 también presenta un grado de comunalidad por debajo de 0'5, y, además, está repartido con el sub-componente tres, es decir, se podría incluir en

dicho sub-componente. No obstante, en el análisis de fiabilidad podemos observar que si eliminamos este ítem 19, el alfa de Cronbach se mantendría, mientras que si eliminamos el ítem 11, dicho valor aumentaría, lo cual quiere decir que tendríamos más consistencia interna en este subgrupo. Estos datos se pueden apreciar en la última columna de la tabla que presentamos a continuación. El alfa de Cronbach con todos los ítems es de 0,828. Dado que es >0.8 , la fiabilidad es bastante buena (George y Mallery, 2003, p. 231), por tanto, los ítems tienen consistencia interna.

Estadísticas de total de elemento				
COMPONENTE	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
11	42,13	26,141	,380	,830
16	41,76	26,478	,500	,814
19	42,02	28,113	,328	,828
25	41,78	25,699	,617	,804
28	41,80	26,572	,523	,813
29	41,44	26,294	,589	,807
30	41,36	26,983	,539	,812
32	42,09	26,696	,486	,816
33	41,42	26,018	,537	,811
35	41,71	25,686	,550	,810
37	41,82	25,922	,514	,813

Tabla 16: Análisis de fiabilidad del sub-componente 1.1.

Subcomponente 1.2. Perspectiva técnica

Este segundo sub-componente tiene como núcleo fundamental seis ítems que guardan en común el uso o la elección de recursos, actividades y materiales para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Los ítems que lo configuran son los que se relacionan a continuación:

- 6. La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.
- 8. Autonomía de aprendizaje significa aprender sin profesor.
- 14. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen.
- 21. La autonomía del aprendizaje se fomenta con el trabajo independiente al hacer uso de diversos recursos por iniciativa propia.
- 27. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje.
- 31. Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje.

Si repasamos los índices de comunalidad, podemos observar claramente que el ítem 8 no está altamente relacionado con el resto de los ítems, de hecho su índice equivale a 0,225, lo que indica un bajo índice de correlación. Esto nos lleva a la eliminación total de este elemento del cuestionario, por no presentar características comunes con el resto de ítems. En cuanto al ítem 21, también con una comunalidad por debajo de 0,5, observamos en la matriz de componentes rotados que pertenece a este subgrupo con 0,466, pero en el grupo 4 tiene -0,376, lo cual indica que no es un elemento óptimo. Aplicando el test de fiabilidad obtenemos un alfa de Cronbach de 0,575, sin embargo la eliminación de los ítems 8 y 21 hace que ascienda este índice a 0,582, y tal como se aprecia en la siguiente tabla. De esta forma, estaríamos dando más consistencia interna a este subgrupo, ya que hemos eliminado dos ítems que no muestran correlación con el resto de afirmaciones.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,582	4

Tabla 17: Alfa de Cronbach del sub-componente 1.2.

Aquí se aprecia que si eliminamos algún otro ítem del componente no aumenta la fiabilidad. Por lo que decidimos incluir sólo estos cuatro elementos en el sub-componente 1.2.

Estadísticas de total de elemento				
COMPONENTE	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
6	11,06	3,485	,325	,548
14	10,56	3,635	,402	,482
27	11,06	3,622	,419	,471
31	10,81	3,770	,321	,544

Tabla 18: Análisis de fiabilidad del sub-componente 1.2.

Subcomponente 1.3. Perspectiva psicológica

Con este grupo podemos advertir la importancia que tiene para el desarrollo de la autonomía el involucrar al aprendiente en su propio proceso de aprendizaje, permitiendo de este modo una participación activa por parte del alumnado. Los elementos que lo componen se detallan a continuación:

2. Promover el estudio independiente en la biblioteca es una actividad que desarrolla la autonomía del aprendizaje.
3. La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta.
4. Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden.
7. Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje.
18. La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor.

En este caso, el análisis de fiabilidad da como resultado un valor de 0,613, lo cual indica que estos ítems forman un componente homogéneo. Aunque si eliminamos el ítem 2, el valor de alfa Cronbach aumentaría.

Estadísticas de total de elemento				
COMPONENTE	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
2	15,10	7,024	,239	,624
3	14,93	5,609	,589	,435
4	14,76	6,614	,414	,537
7	14,74	6,512	,344	,571
18	15,83	6,778	,283	,603

Tabla 19: Análisis de fiabilidad del sub-componente 1.3.

Subcomponente 1.4 Perspectiva política

A continuación, se presentan los ítems que configuran este componente, relacionado con la versión política de la autonomía en el aprendizaje (Benson, 1997), que tiene que ver con situar al estudiante en el centro del aprendizaje. Aquí, los ítems agrupados hacen referencia al rechazo a la enseñanza tradicional centrada en el profesor o a la libertad de elección en las clases centrada en el aprendiente. Estos son los ítems aquí incluidos:

15. La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor.

17. La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor.

22. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje.

24. La autonomía del aprendizaje requiere que el aprendiente sea totalmente independiente del profesor.

Tenemos que mencionar, aquí, que la comunalidad del ítem 24 está por debajo de 0,4, lo cual indica que presenta poca correlación con el resto de ítems de este subgrupo. Además, observando la matriz de componente rotada, cuyo objetivo es conseguir que cada variable no esté saturada en más de un factor, y que cada factor debe tener pocas saturaciones altas y las restantes próxima a cero, vemos que el ítem 24 tiene un valor negativo muy alto en el subcomponente uno, mientras que en el resto de subcomponentes (dos y tres) está igualado con un valor aproximado de 100, lo cual nos indica que este ítem no favorece a la homogeneidad del grupo.

El análisis de fiabilidad dio como resultado para el alfa de Cronbach de 0,531, lo cual indica que existe una aceptable consistencia interna entre las afirmaciones que conforman este subcomponente; si eliminamos algún elemento en este grupo, este coeficiente no aumentaría la fiabilidad, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Estadísticas de total de elemento				
COMPONENTE	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
15	7,21	5,511	,246	,528
17	8,31	5,195	,371	,412
22	8,33	5,018	,446	,347
24	8,84	6,157	,229	,529

Tabla 20: Análisis de fiabilidad del sub-componente 1.4.

COMPONENTE 2. Percepción por parte del profesorado de LE de la relación entre aprendiente autónomo y éxito en el aprendizaje de LE

En este grupo se ubicaron los ítems siguientes:

5. Los individuos que carecen de autonomía probablemente no serán aprendientes efectivos de una lengua.

12. La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía.

36. La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas.

A continuación, realizamos un análisis factorial (KMO 0,555) obteniéndose como resultado un componente. En cuanto a la tabla de comunalidades, vemos que el ítem 5 presenta poca comunalidad con el resto de ítems, que sí están más relacionados entre sí. Esto nos llevó a pensar que el ítem 5 podría ser eliminado del cuestionario.

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
5 Los individuos que carecen de autonomía probablemente no serán aprendientes efectivos de una lengua.	1,000	,280
12 La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía.	1,000	,778
36 La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas.	1,000	,811
Método de extracción: análisis de componentes principales.		

Tabla 21: Análisis factorial del componente 2, comunalidades.

Al extraerse sólo un elemento, la solución no se puede rotar, por lo que incluimos el matriz del componente a continuación:

Matriz de componente ^a	
	Componente
	1
5 Los individuos que carecen de autonomía probablemente no serán aprendientes efectivos de una lengua.	,529
12 La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía.	,882
36 La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas.	,901
Método de extracción: análisis de componentes principales.	
a. 1 componentes extraídos.	

Tabla 22: Matriz del componente 2. (página anterior)

Algo importante a mencionar es la alta fiabilidad de este componente (alfa de Cronbach 0,641) pese a contar con un número reducido de ítems (sólo tres). Sin embargo, si tenemos en cuenta la poca comunalidad del ítem cinco y decidimos por ello eliminarlo, el alfa de Cronbach aumentaría a 0,834, lo que elevaría la fiabilidad. Por este motivo hemos decidido eliminarlo del análisis de datos.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
12	8,25	2,211	,542	,429
36	8,17	2,210	,602	,365
5	9,02	2,227	,277	,834

Tabla 23: Análisis de fiabilidad del componente 2.

COMPONENTE 3. Factores que influyen en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de LE

Este grupo se compone de los ítems que a continuación se detallan:

1. Los aprendientes de lenguas de cualquier nivel pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje.
9. Es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos.
10. Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua extranjera principiantes como en avanzados.

13. Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje.
20. Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje
23. La autonomía del aprendizaje es un concepto apto sólo para aprendientes de occidente.
26. Es posible fomentar la autonomía del aprendizaje tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos.
34. El dominio del idioma en la lengua extranjera no afecta a la habilidad para desarrollar la autonomía del aprendizaje.

El análisis factorial realizado, con un KMO de 0,673 ha extraído dos sub-componentes, tal como queda reflejado en la siguiente tabla del componente rotado.

Matriz de componente rotado ^a		
	Componente	
	1	2
1 Los aprendientes de lenguas de cualquier nivel pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje.	-,292	,694
9 Es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos.	,595	,242
10 Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua principiantes como en avanzados.	-,448	,279
13 Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje.	-,538	,426
20 Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje.	,632	-,170

23 La autonomía del aprendizaje es un concepto apto sólo para aprendientes de occidente.	,568	-,187
26 Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos.	,816	,152
34 El dominio del idioma en la LE no afecta a la habilidad para desarrollar la autonomía del aprendizaje.	,212	,749
Método de extracción: análisis de componentes principales.		
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

Tabla 24: Análisis factorial del componente 3.**Subcomponente 3.1: Edad**

Lo elementos que conforman este sub-componente son los siguientes:

- 9. Es más difícil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes jóvenes que en adultos.
- 20. Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje.
- 23. La autonomía del aprendizaje es un concepto apto sólo para aprendientes de occidente.
- 26. Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos.

Como se puede observar en la tabla expuesta, el ítem 23 no tiene mucha relación con el resto de los elementos que tienen en común el factor de la edad. De hecho, si comprobamos el índice de comunalidad, éste es tan sólo de 0,357, por lo que hemos optado por su eliminación del

análisis de datos.

Cabe mencionar la elevada fiabilidad de este componente (alfa de Cronbach 0,633), pese a contar con un número reducido de ítems.

Subcomponente 3.2: Nivel de dominio de la LE

En cuanto al sub-componente nivel de dominio de la LE, los ítems que lo conforman son los siguientes:

- 1. Los aprendientes de lenguas de cualquier nivel pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje.
- 10. Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua extranjera principiantes como en avanzados
- 13. Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje.
- 34. El dominio del idioma en la lengua extranjera no afecta a la habilidad para desarrollar la autonomía del aprendizaje

Como se puede apreciar, los elementos de este subgrupo están relacionados con el factor dominio o nivel en el idioma. El análisis de fiabilidad dio como resultado para el alfa de Cronbach un coeficiente de 0,460, y si eliminamos el ítem 34, este valor aumentaría a 0,529, lo que indica mayor fiabilidad.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	11,71	3,914	,420	,254

10	11,75	4,120	,220	,433
13	11,69	4,036	,325	,333
34	12,11	4,237	,135	,529

Tabla 25: Análisis de fiabilidad del sub-componente 3.2.**COMPONENTE 4: grado de autonomía en el aprendiente**

Aquí únicamente hemos considerado un ítem, ya que en las entrevistas y comentarios se llega a profundizar con más detalle sobre esta cuestión.

¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta. En general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje.

COMPONENTE 5: Implementación de la autonomía en el aprendizaje

Tal como ocurre como el componente anterior, sólo hemos incluido un ítem.

¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta. En general, cuando doy clases en mi centro les doy a mis alumnos la oportunidad de desarrollar la autonomía de aprendizaje.

7.1.1.1. Fiabilidad de los componentes

Como hemos descrito en las secciones anteriores, hemos llevado a cabo un análisis de fiabilidad. Este análisis nos informa de cómo influye cada ítem en su componente para medir el constructo y qué ítems se podrían desechar por su baja calidad técnica. El alfa de Cronbach obtenido en la mayoría de los casos está por encima de 0'6, lo que indica que es una puntuación

fiable. Sin embargo, hay una serie de ítems cuya correlación es baja, tal como hemos reflejado anteriormente en las tablas correspondientes, por lo tanto eliminaremos esos ítems para que la fiabilidad aumente.

A continuación, indicamos los 9 ítems que hemos decidido descartar en nuestro análisis:

2. Promover el estudio independiente en la biblioteca es una actividad que desarrolla la autonomía del aprendizaje.

5. Los individuos que carecen de autonomía probablemente no serán aprendientes efectivos de una lengua.

8. Autonomía de aprendizaje significa aprender sin profesor.

11. Es más probable desarrollar la autonomía en aprendientes de lengua seguros de sí mismos que en aquellos aprendientes que no lo están.

19. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que animan a los aprendientes a trabajar juntos.

21. La autonomía del aprendizaje se fomenta con el trabajo independiente al hacer uso de diversos recursos por iniciativa propia.

23. La autonomía del aprendizaje es un concepto apto sólo para aprendientes de occidente.

24. La autonomía del aprendizaje requiere que el aprendiente sea totalmente independiente del profesor.

34. El dominio del idioma en la lengua extranjera no afecta a la habilidad para desarrollar la autonomía del aprendizaje.

7.2. Descripción de la versión definitiva del cuestionario

Teniendo en consideración el análisis factorial realizado en nuestro cuestionario y los distintos parámetros que nos proponíamos examinar, hemos procedido a dividir los ítems en los siguientes grupos:

1. Definición de autonomía en el aprendizaje: los ítems que conforman este grupo intentan recabar la percepción del profesorado de LE sobre las diversas perspectivas que este término engloba, según la literatura en este campo. Las posibles perspectivas se han distribuido en los cuatro grupos siguientes:
 - a) Perspectiva social: aprendizaje individual frente a aprendizaje cooperativo.
 - b) Perspectiva técnica: contexto educativo y recursos, actividades y materiales.
 - c) Perspectiva psicológica: hacer que el alumno se responsabilice de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje
 - d) Perspectiva política: el poder y control en clases centradas en el profesor frente a clases centradas en aprendientes.
2. Relación entre aprendiente autónomo y éxito en el aprendizaje de LE.
3. Factores que influyen en el grado de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Hemos distinguido entre los siguientes grupos:
 - a) Edad
 - b) Nivel
4. Grado de autonomía.
5. Fomento de la autonomía.

Los ítems correspondientes a cada uno de los grupos quedaron como sigue:

GRUPO 1: Definición de autonomía en el aprendizaje

Este grupo se ha dividido en cuatro categorías resumidas en los siguientes apartados:

c) Perspectiva social

Esta primera categoría está compuesta por los ítems 16, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 35 y 37. Para este grupo se eliminó los ítems 11 y 19.

- La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros.
- Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.
- Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente.
- Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente.
- Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.
- La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje.
- Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están.
- El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje.
- Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje.

b) Perspectiva técnica

Esta segunda categoría está constituida por los ítems 6, 14, 27 y 31. Se ha eliminado el ítem 8 y 21 en este caso.

- La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.
- La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen.
- La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje.
- Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje.

c) Perspectiva psicológica

En lo tocante a este grupo, se seleccionaron los ítems 3, 4, 7 y 18 y se eliminó el número 2.

- La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta.
- Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden.
- Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje.
- La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor.

d) Perspectiva política

En cuanto a la perspectiva política, incluimos tres ítems, que serían el 15, 17 y 22. El 24 quedaría fuera de esta categoría.

- La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor.
- La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor.
- La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje.

GRUPO 2. Relación entre “aprendiente autónomo” y “éxito en el aprendizaje de LE”

En este grupo, que persigue la recopilación de información sobre la percepción del profesorado acerca de la relación existente entre la autonomía en el aprendizaje y el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tan sólo incluimos los ítems 12 y 36, ya que hemos optado por eliminar el ítem 5, por tener poca correlación con el resto de elementos de este grupo. Por tanto quedaría así:

- La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía.
- La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas.

GRUPO 3. Factores que influyen en el grado de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Los ítems que configuran este apartado se han reagrupado en dos categorías en función de a) edad y b) nivel.

a) Edad

En cuanto a la edad, incluimos tres ítems: el 9, 20 y 26, y no se incluye en el cuestionario el ítem 23.

- Es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos.
- Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje.
- Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos.

a) Nivel

En cuanto al nivel, los ítems incluidos son el 1, 10 y 13. Por otro lado, decidimos no incluir el ítem 34.

- Los aprendientes de lenguas de cualquier nivel pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje.
- Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua extranjera principiantes como en avanzados.
- Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje.

GRUPO 4. Aprendientes autónomos

Este grupo recoge únicamente el ítem 29 que hace referencia a la opinión del profesorado sobre el adecuado grado de autonomía en sus respectivos alumnos.

- Los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje.

Al igual que ocurre con el siguiente grupo, no hemos aplicado análisis factorial dado que ambos componentes lo conforman un único ítem. Este hecho no significa que este grupo no sea lo suficientemente representativo. Para otorgar mayor fiabilidad, hemos incluido una sección de comentarios donde se invita al profesorado a justificar la respuesta seleccionada en el ítem, añadiendo ejemplos para reforzar tal explicación. Además, las entrevistas también se enfocan en estos dos últimos componentes.

En el caso del grupo cuatro, hemos añadido lo siguiente:

Por favor, comenta qué te hace pensar eso sobre el grado general de autonomía de tus estudiantes.

GRUPO 5. Implementación de la autonomía

En este grupo encontramos el ítem 30, donde los profesores reflejan si implementan la autonomía en el aprendizaje y cómo, gracias al espacio añadido para tal explicación.

- Cuando doy clases en mi centro les doy a mis alumnos la oportunidad de desarrollar la autonomía de aprendizaje.

Por favor, comenta por qué y cómo fomentas la autonomía (si lo haces) o por qué desarrollar la autonomía del aprendizaje no es una cuestión en la que te centres en tu trabajo.

Variables descriptivas del profesorado

Junto con el cuestionario propiamente dicho, se solicitaba del profesorado información independiente del tema objeto de estudio, es decir, sobre su situación como docente. La recopilación de estos datos tiene un objetivo meramente descriptivo: conocer cómo se distribuyen los participantes de la muestra en función de distintos parámetros que hemos decidido incluir:

- Sexo
- Años de experiencia docente
- Idioma
- Nivel de enseñanza
- Nacionalidad

Hemos descartado las variables descriptivas “años de experiencia docente en el centro actual” y “formación”. En el primer caso nos interesa más los años de experiencia en conjunto, pues dada la interinidad de muchos profesores y los continuos traslados, pocos profesores presentan continuidad en el centro. En cuanto a la formación, la mayor parte son licenciados y un bajo porcentaje (24%) afirma tener master o doctorado, por lo que la información que se obtendría no sería realmente significativa.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 8

EXPOSICIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS CON EL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

8.0. Introducción

Una vez finalizado el análisis factorial y el test de fiabilidad, se ha procedido a un análisis estadístico de los datos. Anteriormente hemos presentado el estudio de la composición de la muestra en función de las variables descriptivas con el fin de conocer un poco más a fondo su estructura y poder compararla con los datos reales de la población.

Esta segunda parte del análisis, que constituye la aportación fundamental de nuestro trabajo, se concentra en un análisis univariable de las respuestas dadas a cada uno de los ítems, es decir, para cada ítem del cuestionario, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica), que nos permite una primera aproximación a los datos del profesorado que ha participado en esta investigación. También se incluye la correspondiente representación gráfica de estos estadísticos y porcentajes de profesores que se inclinan por cada una de las opciones. De esta manera podemos interpretar más fácilmente estos datos abstractos, pues contamos con imágenes que hablan por sí sola.

La distribución de frecuencias relativas ofrece una información más completa y fácilmente interpretable que la media, dado que las variables toman solamente cinco valores distintos. A pesar de que este descriptivo (la media) compensa entre sí los valores extremos, no discrimina entre aquellos casos en que las respuestas se han concentrado a partes prácticamente iguales en el uno y el cinco, y aquel en que la mayoría se ha inclinado por la opción tres. Por lo tanto, analizar la desviación típica nos va a ayudar a compensar esta carencia de la media, junto con los porcentajes y su representación gráfica.

En cuanto a la información cualitativa que se desprende de los comentarios y las entrevistas de los profesores, estos se irán introduciendo en el capítulo dedicado al análisis de los resultados obtenidos, para así poder triangular los datos en nuestra investigación (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010; Creswell y Plano Clark, 2011).

La exposición de las conclusiones obtenidas será presentada al final del trabajo, ya que así podemos ofrecer una visión global de la información obtenida en todo el estudio, lo cual sólo es posible hacer una vez acabados todos los análisis.

8.1. Análisis pormenorizado univariable del grupo 1. Definición

En este grupo se pretende conocer la percepción del profesorado de lenguas extranjeras acerca del término “autonomía en el aprendizaje”, atendiendo a los subgrupos que se han establecido previamente, que corresponden a las perspectivas de la autonomía del aprendizaje según encontramos en la literatura en este campo. Así pues, este grupo queda dividido en cuatro sub-grupos:

- Perspectiva social: que tiene un papel central en el papel que desempeñan la interacción y la participación social en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, en comparación con el aprendizaje individualístico.
- Perspectiva técnica: que se centra en el marco físico del aprendizaje (a menudo fuera del contexto formal), incluyendo el uso de recursos, materiales, etc. que pueden llegar a desarrollar la autonomía en el aprendizaje.
- Perspectiva psicológica: que se centra en el rol activo del aprendiente, en cuanto a responsabilidad se refiere.
- Perspectiva política: focalizada en cuestiones de poder y control.

En este grupo, también hemos considerado si las respuestas de los profesores favorecen alguna de estas cuatro perspectivas que acabamos de discutir, dependiendo del alcance con el que los ítems de la escala *Likert* representan cada orientación usada como una escala.

8.1.1. Representación gráfica y análisis univariable: a) perspectiva social

ÍTEM 12: *“La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros”.*

Media		4,17
Mediana		4,00
Moda		5
Desviación estándar		,829
Asimetría		-,694
Curtosis		-,231
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabla 26: Estadísticos descriptivos del ítem 12.

Con un número de respuestas válidas de 89, podemos observar que la media es 4,17 con una desviación típica de 0,829 que implica valores concentrados en torno a la media, luego es representativa. La mediana, el 50% de los valores, se encuentra en el valor 4 de las respuestas. Si observamos los valores máximos y mínimos, podemos apreciar que de los 89 profesores ninguno ha seleccionado la respuesta uno (totalmente en desacuerdo).

Según aparece reflejado en el siguiente histograma, la distribución asimétrica es negativa, pues la media es menor que la moda, y la curtosis indica que la curva es normal, pues se encuentra entre los valores +0,5 y -0,5. También observamos en la información de la tabla 25 que el 50% de los docentes han dado una respuesta comprendida entre 4 y 5 (percentiles 25 y 75).

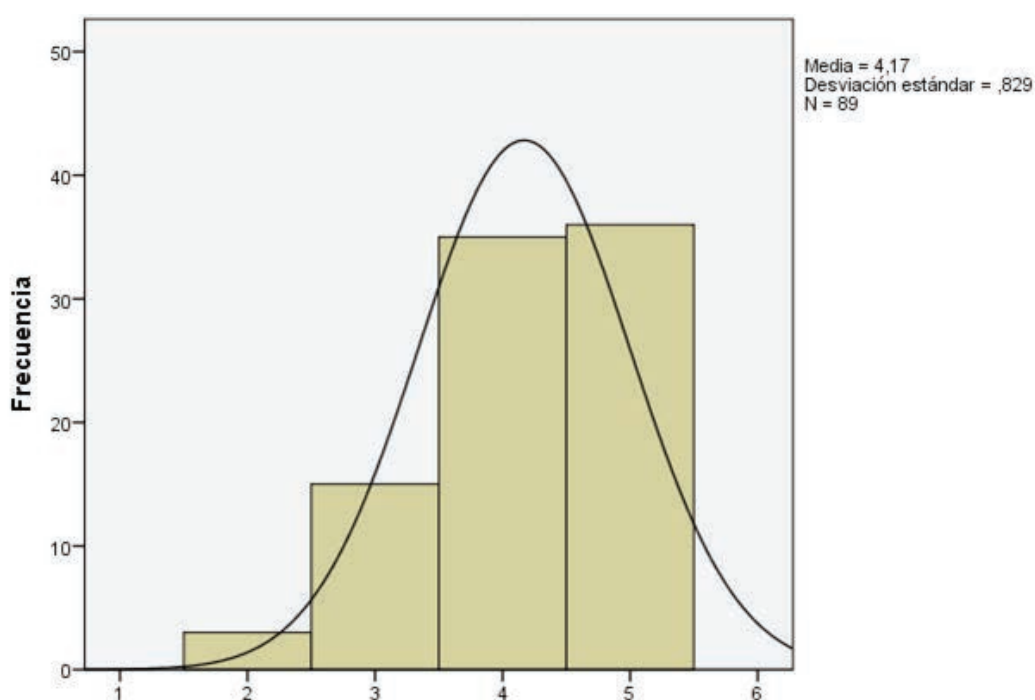


Gráfico 1: histograma de frecuencias del ítem 12.

Tal y como puede comprobarse en el gráfico de barras que incluimos a continuación, los profesores apoyan abrumadoramente el uso de actividades que permiten aprender entre compañeros y así fomentar la autonomía en el aprendizaje. Concretamente el 79,7% están “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Solamente un 3,4% está “en desacuerdo” y el porcentaje de indecisos no sobrepasa el 17%. Como antes hemos indicado, la opción “totalmente en desacuerdo” no ha sido seleccionada.

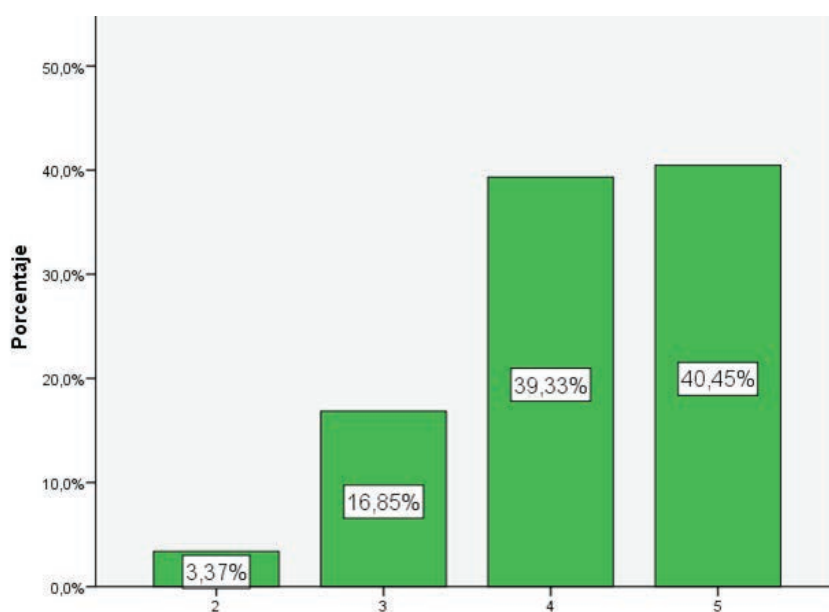


Gráfico 2: Distribución de frecuencias del ítem 12.

ÍTEM 17: “Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje”.

EL siguiente cuadro presenta los datos descriptivos para este ítem:

Media		4,16
Mediana		4,00
Moda		4 ^a
Desviación estándar		,810
Asimetría		-,560
Curtosis		-,525
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	5,00
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.		

Tabla 27: Estadísticos descriptivos del ítem 17.

En este caso, se observa que la media es de 4,16, con una desviación típica de 0,810, que indica que los datos están concentrados y no dispersos, por lo que la media es representativa. En cuanto a la moda y la mediana, éstas coinciden en el valor 4, aunque en el caso de la moda se ha mostrado el valor más pequeño.

En cuanto a la asimetría, el valor obtenido es negativo, lo que pone de manifiesto la presencia de una minoría de datos en la parte izquierda de la media. Por otro lado, el valor de la curtosis nos indica que existe una reducida concentración alrededor de los valores centrales de

la distribución, por lo que el histograma que incluimos a continuación mostrará una curva platycúrtica, aunque al no superar los valores 1 y -1, podemos ver que la distribución de los valores no se aleja mucho de la distribución normal. Lo mismo ocurre con la asimetría, que está entre los valores 0,5 y -0,5 aproximadamente.

En cuanto a los percentiles, estos nos indican que el 50% de los profesores han optado por una respuesta comprendida entre de acuerdo (cuartil 1 con respuesta 4) y totalmente de acuerdo (cuartil 3 con respuesta 5). Todos estos datos quedan reflejados en el siguiente histograma.

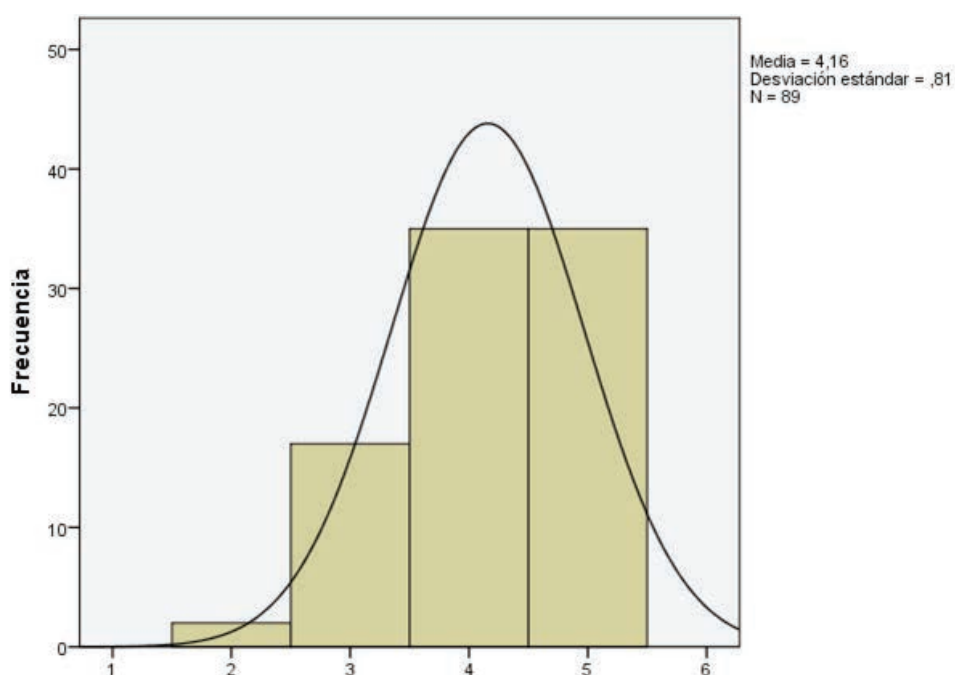


Gráfico 3: histograma de frecuencias del ítem 17.

Sintetizando toda esta información que acabamos de presentar, podemos apreciar, en el siguiente gráfico de barras, que el 78% de los profesores están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con el uso de las actividades de trabajo cooperativo para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Sólo existe un 19% de “indecisos” y el 2% afirma no estar “de acuerdo”. En este caso, tal como ocurría con el ítem anterior, la respuesta “totalmente en desacuerdo” no ha sido seleccionada por ninguno de los encuestados, pues la respuesta mínima ha sido la 2.

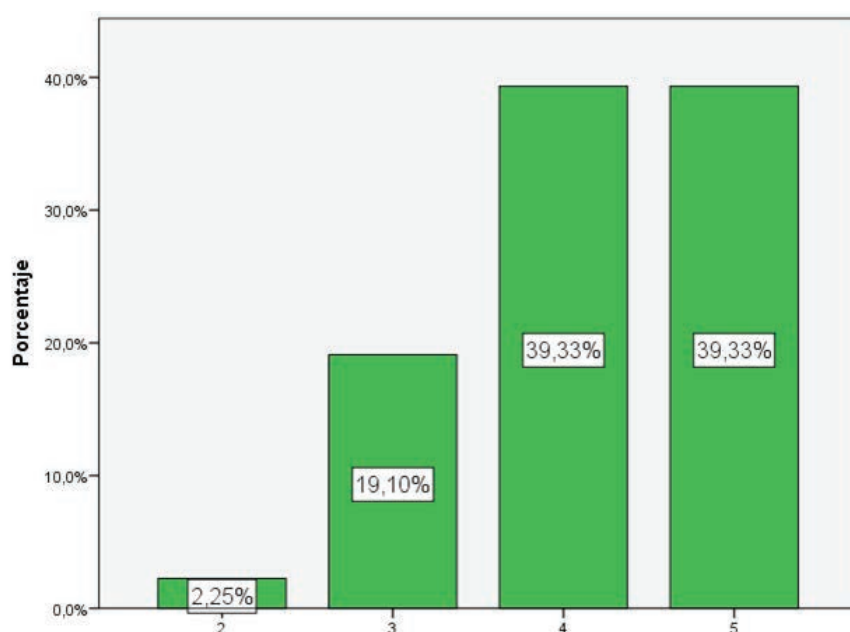


Gráfico 4: distribución de frecuencias del ítem 17.

ÍTEM 20: *“Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente”.*

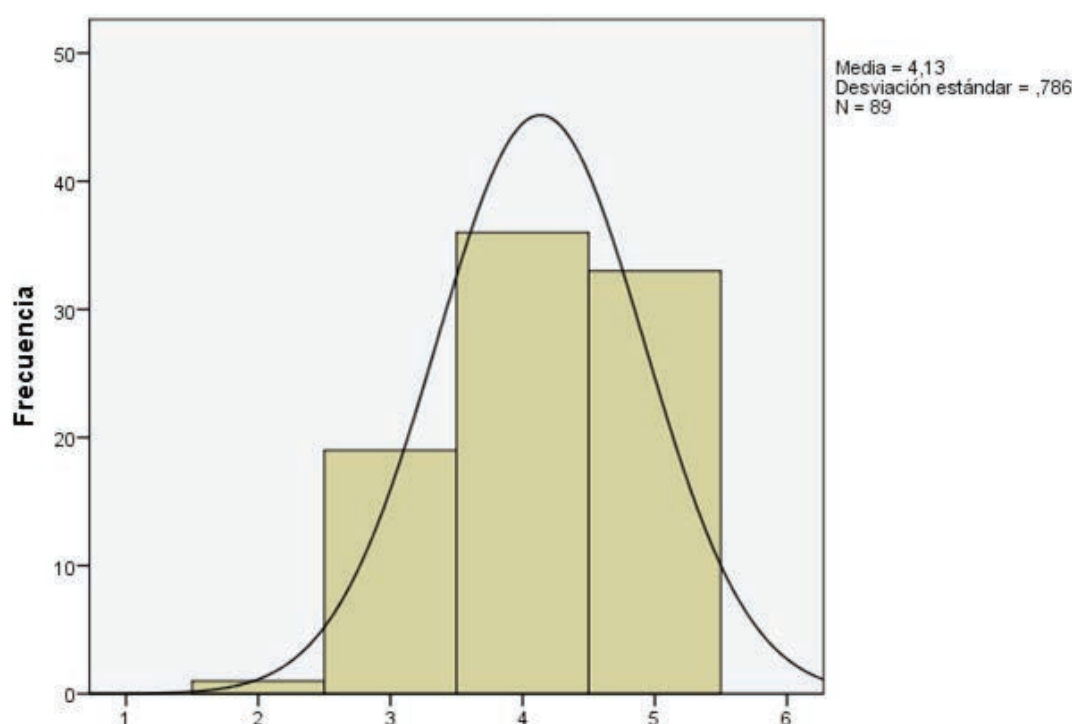
A continuación presentamos los datos descriptivos para el ítem 20.

Media	4,13
Mediana	4,00
Moda	4
Desviación estándar	,786
Asimetría	-,388
Curtosis	-,850
Mínimo	2
Máximo	5

Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabla 28: Estadísticos descriptivos del ítem 20.

Se observa en la información del cuadro que los parámetros de tendencia central se posicionan en la respuesta 4. La desviación típica con un valor de 0,786 pone de manifiesto que la media es representativa al encontrarse los datos concentrados. De hecho la asimetría, aunque es negativa, no supera el -0,5, por lo que podemos considerarla normal. Lo mismo ocurre con la curtosis, que con un valor de -0,850, no supera los valores 1 y -1. En este caso la curva se puede considerar platicúrtica. Como ocurría con los ítems anteriores, los percentiles 25 y 75 refleja que el 50% de los docentes han dado una respuesta comprendida entre el 4 y el 5. El siguiente histograma representa de modo más evidente esta información.

**Gráfico 5:** histograma de frecuencias del ítem 20.

Por lo tanto, los profesores opinan mayoritariamente (77,5%) que las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. En este caso, encontramos un porcentaje más alto de “indecisos” (21,3%) que en las respuestas anteriores, sin embargo, el número de profesores que afirman estar “en desacuerdo” es mínimo (1,1%), mientras que ningún docente ha elegido la respuesta “totalmente en desacuerdo”. A continuación se incluye el siguiente gráfico de barras que refleja dicha información.

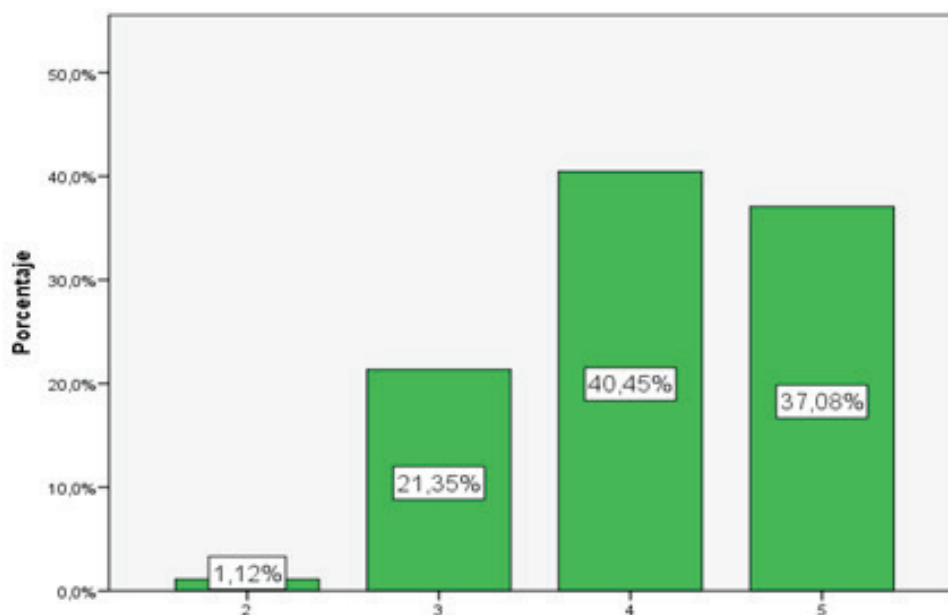


Gráfico 6: distribución de frecuencias del ítem 20.

ÍTEM 21: “*Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente*”.

Los datos descriptivos para este ítem se presentan a continuación:

Media	4,49
Mediana	5,00
Moda	5
Desviación estándar	,756
Asimetría	-1,435

Curtosis		1,461
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	5,00

Tabla 29: Estadísticos descriptivos del ítem 21.

La información que se desprende del cuadro nos indica que la mayoría de las respuestas se concentran entre el valor 4 y 5, pues, en este caso, la moda y la mediana coinciden con un valor de 5 (totalmente de acuerdo) y la media equivale a 4,49, con una desviación típica de 0,756, lo que indica que hay poca dispersión de datos. Esto lo corroboran los percentiles, cuyos valores también corresponden al 4 o al 5. Por otro lado, la asimetría reafirma que gran parte de las respuestas se concentran en el extremo superior pues el sesgo es negativo. La curva, además, es leptocúrtica, ya que el valor resultante de la curtosis sobrepasa el valor 1. El siguiente histograma muestra la curva y la concentración de datos.

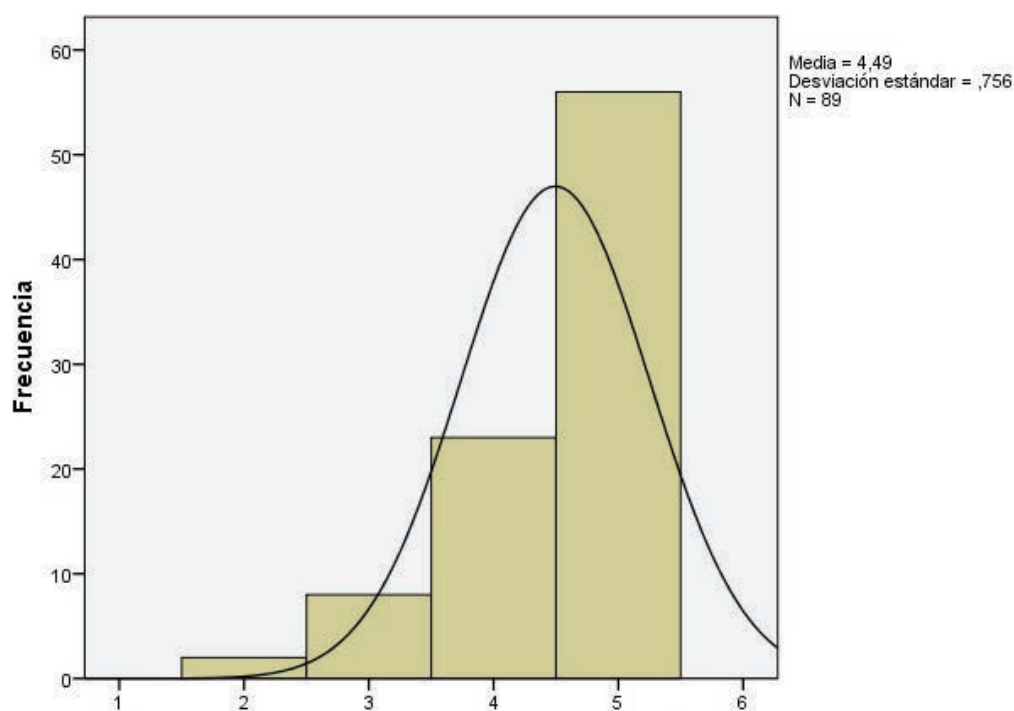


Gráfico 7: histograma de frecuencias del ítem 21.

La respuesta de los encuestados a esta variable no deja lugar a dudas, tal como se puede apreciar en el gráfico, el 88, 76% de los profesores afirman estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que “aprender a aprender es fundamental en el desarrollo de la autonomía del aprendiente”.

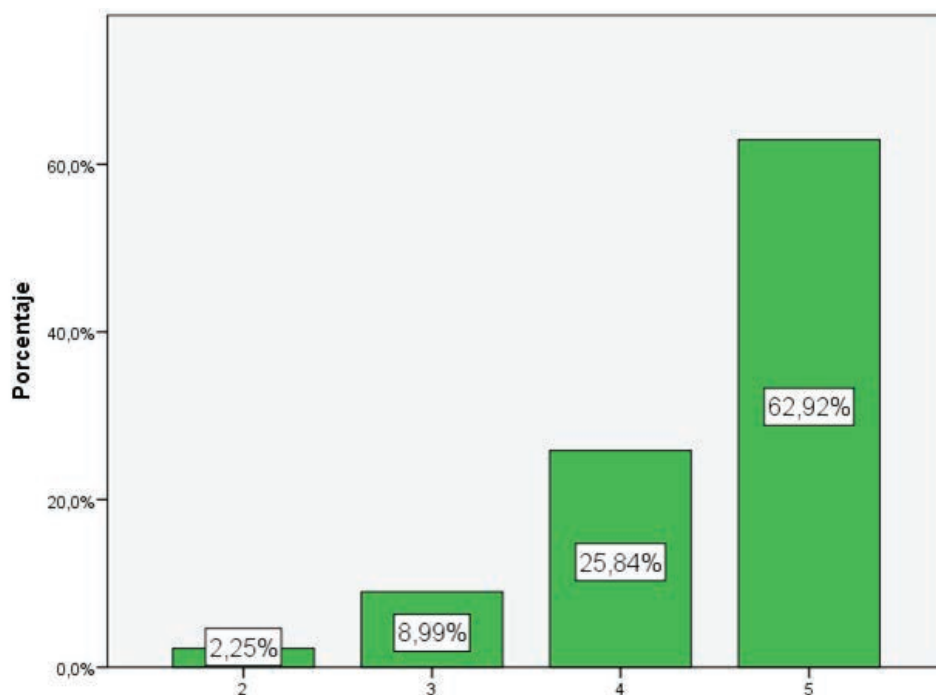


Gráfico 8: distribución de frecuencias del ítem 21.

ÍTEM 22: “*Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje*”.

A continuación mostramos los descriptivos para este ítem:

Media	4,57
Mediana	5,00
Moda	5
Desviación estándar	,705
Asimetría	-1,756

Curtosis		2,924
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	5,00

Tabla 30: Estadísticos descriptivos del ítem 22.

Se desprende de la información de este cuadro que la mayoría de las respuestas se concentran entre los valores 4 y 5, con una media de 4,57 y unos percentiles de 4 y 5 también. La desviación típica no supera el valor uno (0,705), lo que indica que la media es representativa. Dado que la concentración de los datos se sitúa en la parte superior, el sesgo es negativo, superando incluso el valor -1,5. Esto quiere decir que la mayoría de los datos se concentran a la derecha de la media (4,57). Además, la línea es leptocúrtica, ya que el valor de la curtosis se acerca al valor 3. Esto se puede apreciar en el siguiente histograma:

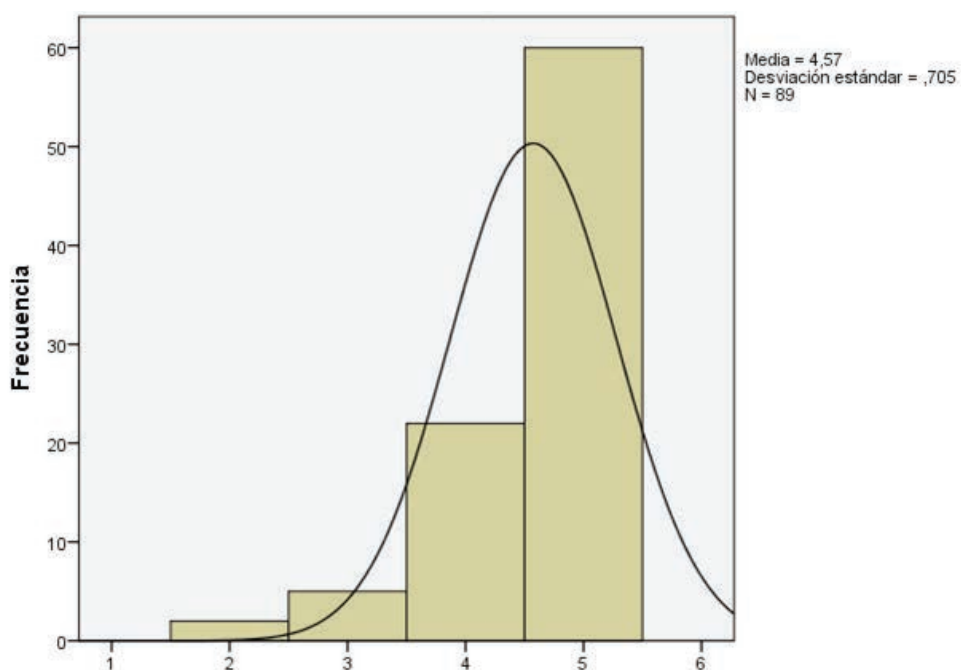


Gráfico 9: histograma de frecuencias del ítem 22.

A la vista del siguiente gráfico, podemos decir que alrededor del 92% de los encuestados están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con el enunciado del ítem. Ninguno de los profesores ha contestado la respuesta 1 “totalmente en desacuerdo” y un escaso 2% está en “desacuerdo”, mientras que se da un 5,62 % de “indecisos”.

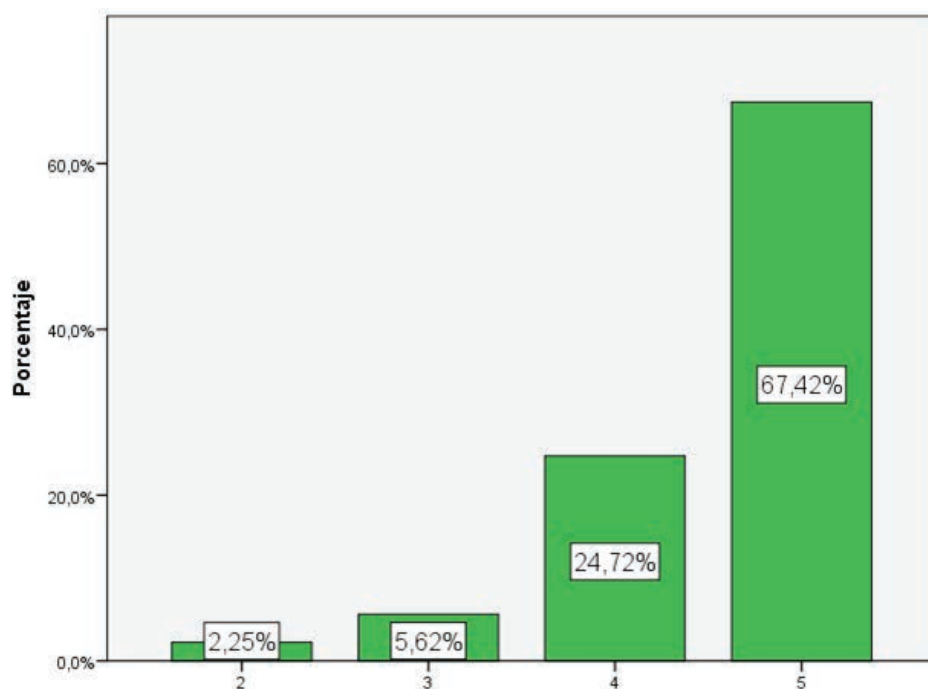


Gráfico 10: distribución de frecuencias del ítem 22.

ÍTEM 24: *“La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje”.*

Media	3,84
Mediana	4,00
Moda	4
Desviación estándar	,810
Asimetría	-,227
Curtosis	-,487

Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,00

Tabla 31: Estadísticos descriptivos del ítem 24.

En el cuadro que presentamos, se observa que la media tiene un valor de 3,84. Al obtener una desviación típica que no supera el valor 1, podemos decir que la media es representativa, pues no hay una dispersión de datos muy elevada. De hecho, si tenemos en cuenta los percentiles, podemos reafirmar esta información, ya que se aprecia que el 50% de los docentes han dado una respuesta comprendida entre el 3 y el 4 (percentiles 25 y 75). En cuanto a la asimetría y la curtosis, encontramos una curva normal, pues los valores obtenidos no superan los parámetros 1 y -1. En el siguiente histograma se aprecia este hecho.

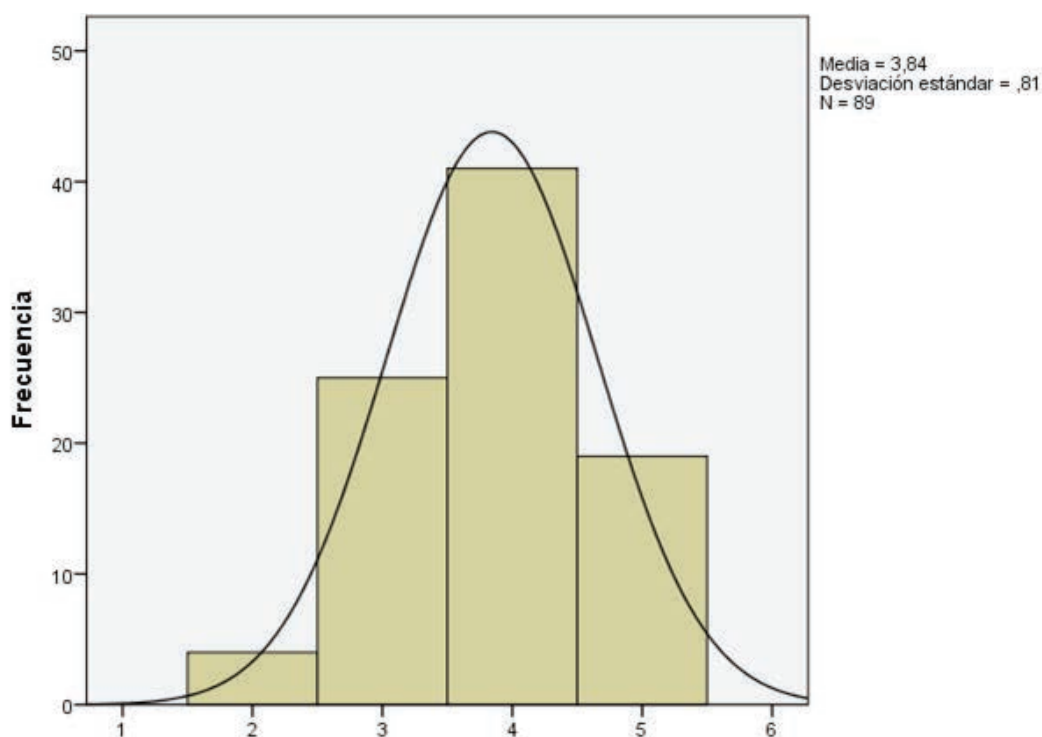


Gráfico 11: histograma de frecuencias del ítem 24.

Finalmente, se advierte en este gráfico de barras que los profesores que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” constituyen más de la mitad de la muestra (67,42%). Por otro lado, hay cerca de un alto porcentaje de “indecisos” (28,09%) y un porcentaje escaso de profesores “en desacuerdo” (4,49%). En conjunto, por tanto, el profesorado de lengua extranjera considera que la habilidad de comprobar el propio aprendizaje es fundamental para poder desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

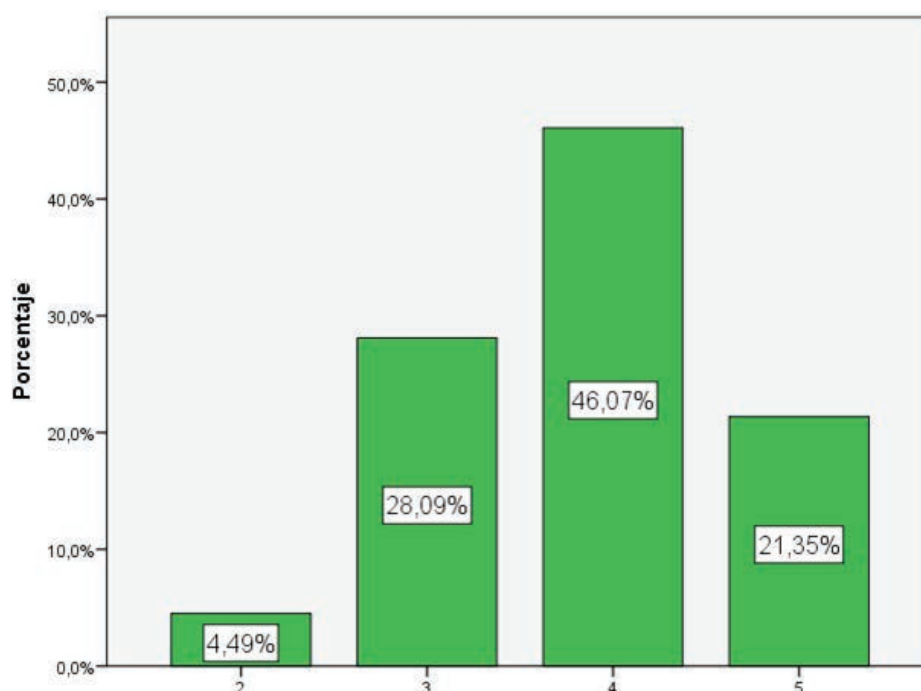


Gráfico 12: histograma de frecuencias del ítem 24.

ÍTEM 25: *“Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están”.*

A continuación se detallan los descriptivos para este ítem.

Media	4,52
Mediana	5,00
Moda	5
Desviación estándar	,854

Asimetría		-2,235
Curtosis		5,632
Mínimo		1
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	5,00

Tabla 32: Estadísticos descriptivos del ítem 25.

La media, con un valor de 4,52, es representativa, pues así lo indican la desviación típica (0,854) y los percentiles que oscilan entre la respuesta 4 y 5. En este caso, la moda y la mediana coinciden en la respuesta “totalmente de acuerdo”. En cuanto al valor de la asimetría, este equivale a -2,2359, lo que nos indica que la concentración de datos se encuentra en el extremo superior, pues hemos obtenido un sesgo negativo que supera el valor -1. Por otro lado, cabe destacar el elevado valor que alcanza la curtosis (5,632) lo que pone de manifiesto un mayor apuntalamiento y una curva leptocúrtica, tal como se aprecia en el siguiente histograma.

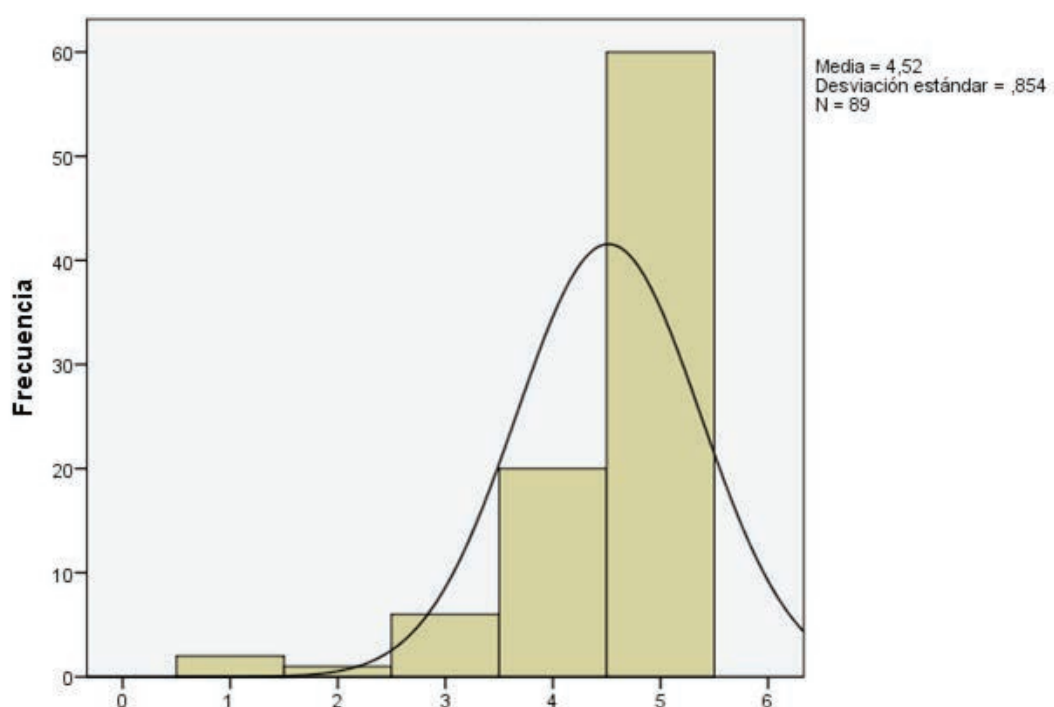
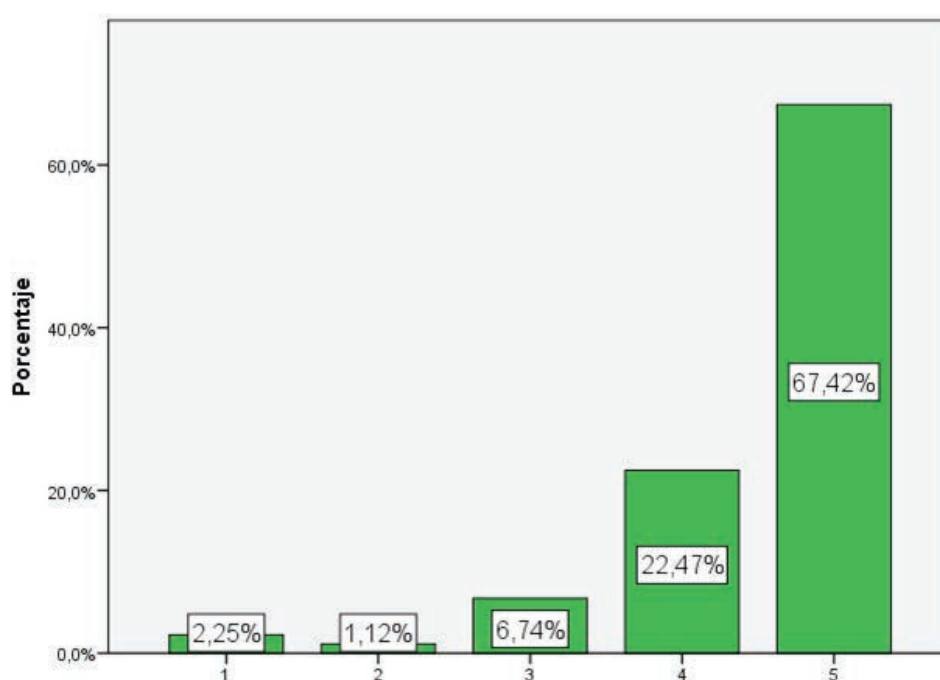


Gráfico 13: histograma de frecuencias del ítem 25. (*pág. anterior*)

A la vista del siguiente gráfico de barras podemos afirmar que más de tres cuartas partes del profesorado están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación del ítem. El porcentaje de los que están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo no alcanza el 5%. Algo similar ocurre con aquellos profesores indecisos que constituyen un 6% del total. Por tanto, en su gran mayoría, los profesores opinan que aquellos alumnos cuya motivación sea intrínseca tienen más probabilidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje que aquellos aprendientes que no lo estén.

**Gráfico 14:** distribución de frecuencias del ítem 25.

ÍTEM 26: “*El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje*”.

Los datos descriptivos para el ítem 26 son los que se presentan en el siguiente cuadro:

Media		4,22
Mediana		4,00
Moda		5
Desviación estándar		,889
Asimetría		-1,356
Curtosis		2,400
Mínimo		1
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabla 33: Estadísticos descriptivos del ítem 26.

Se observa en la información del cuadro que el 50% de los profesores han dado una respuesta comprendida entre 4 y 5 (percentiles 25 y 75). Aquí, la media se sitúa en un valor de 4, 22, y podemos afirmar que es representativa, ya que el valor de la desviación típica (0,889) nos indica que los datos no están dispersos. En cuanto a la asimetría, el valor obtenido para este ítem es de -1,356. Dado que supera el valor -1, el sesgo es de orientación negativa, por lo que la mayoría de los datos se concentran en la parte superior del gráfico. En cuanto a la curtosis, observamos que el apuntalamiento es elevado (curva leptocúrtica) ya que su valor es 2,400. El siguiente histograma muestra dicha curva.

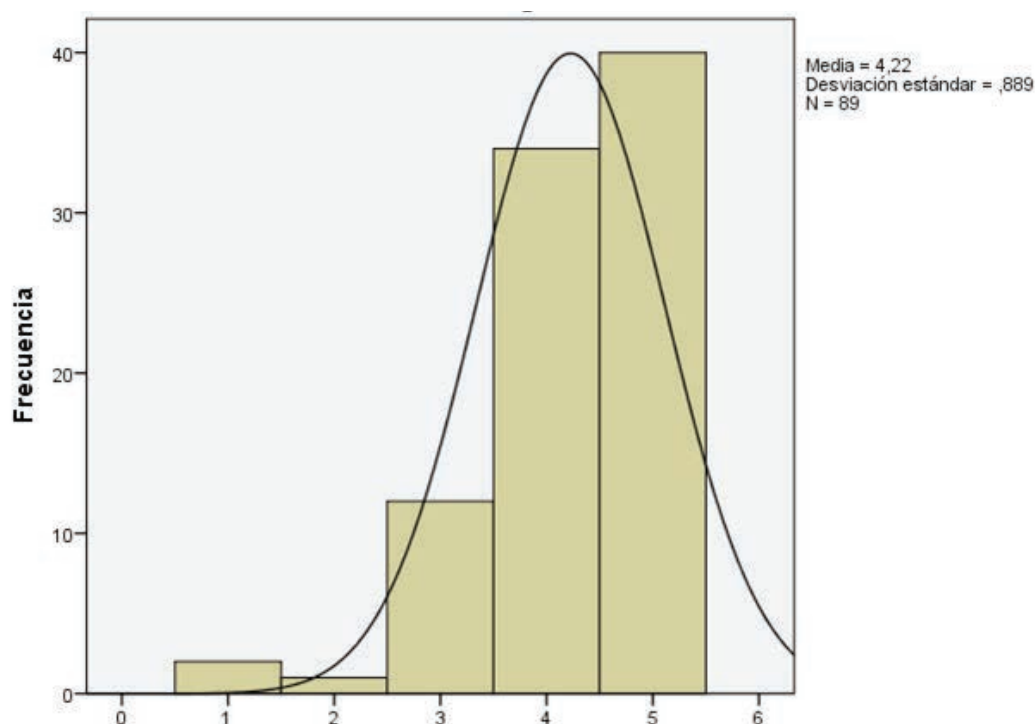


Gráfico 15: histograma de frecuencias del ítem 26.

Las respuestas a este ítem siguen la línea anterior, es decir, casi nadie está “totalmente en desacuerdo” o “desacuerdo” (3,3%). Por otro lado, los que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” superan el 80%, mientras que el número de “indecisos” es un poco más elevado en este ítem (13,5). Al igual que el ítem anterior, la moda es “totalmente de acuerdo”, por lo que el grado de asentimiento es muy similar al caso precedente. En conjunto, los profesores reconocen la importancia de su papel a la hora de desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

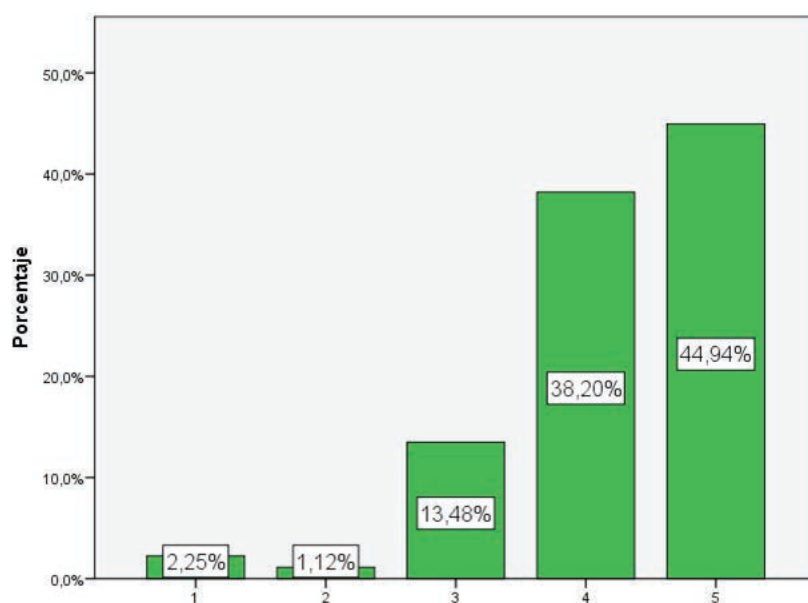


Gráfico 16: distribución de frecuencias del ítem 26.

ÍTEM 28: *“Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje”.*

Media		4,11
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		,897
Asimetría		-,997
Curtosis		,917
Mínimo		1
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	5,00

Tabla 34: Estadísticos descriptivos del ítem 28.

En la información del cuadro se aprecia que la mediana y la moda se sitúan en la respuesta “de acuerdo” (4). En cuanto a la media, el valor obtenido también se acerca a 4, en concreto 4,11. La desviación típica de 0,897 nos indica que esta media es representativa y que los datos están agrupados. Los percentiles reafirman esta agrupación de datos. Al obtener una asimetría negativa que casi alcanza el valor -1, la agrupación de datos se encuentra en la parte superior, mientras que la curtosis puede considerarse dentro de la normalidad con un valor de 0,917. A continuación se presenta el histograma que representa estos datos descriptivos.

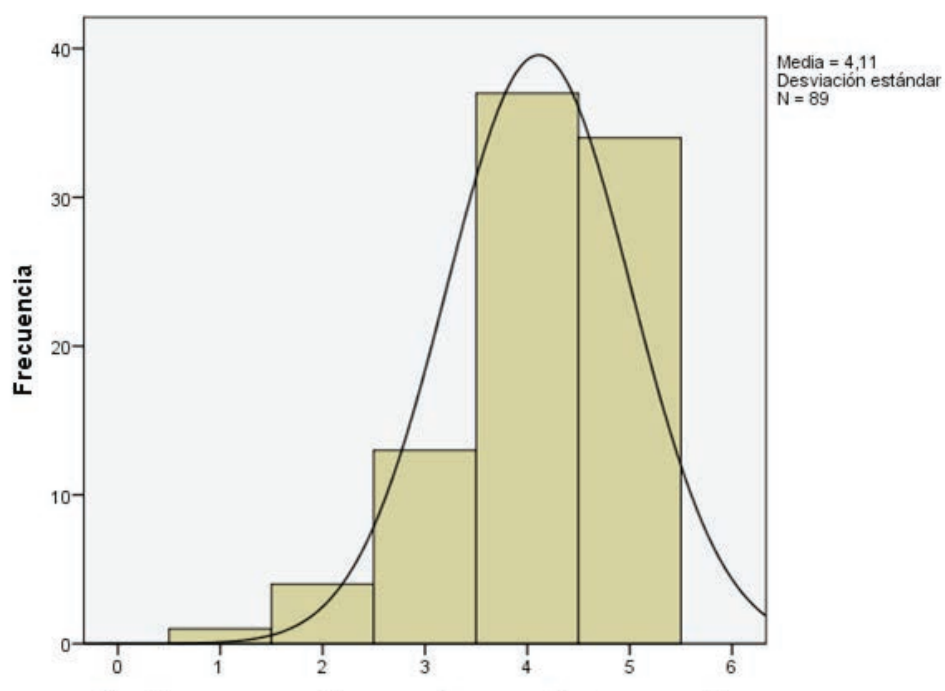


Gráfico 17: histograma de frecuencias del ítem 28.

El gráfico siguiente representa en porcentajes la distribución de frecuencias del presente ítem.

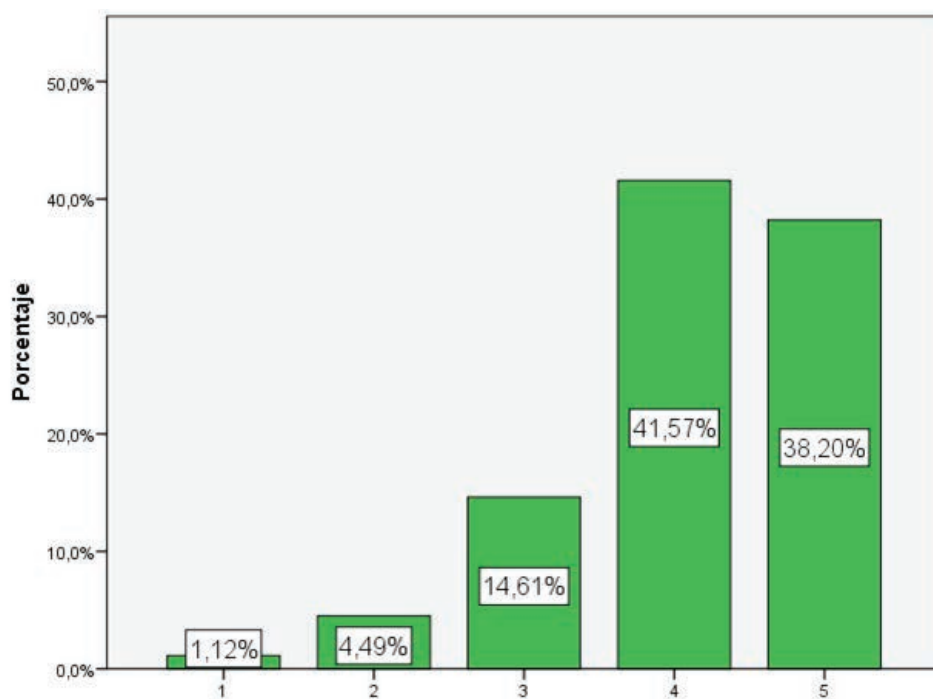


Gráfico 18: distribución de frecuencias del ítem 28.

Se aprecia en el gráfico anterior que casi el 80% de los docentes de lengua extranjera optan por los valores máximos 4 y 5, es decir, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, sólo un 5,6%, por los valores 1 y 2, (“totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”, respectivamente) y un 14,61% de profesores “indecisos”. Destacamos, aquí que el porcentaje de profesores que afirman estar totalmente en desacuerdo es mínimo (1,12%). Podemos, por tanto, concluir que existe un amplio consenso entre el profesorado sobre la necesidad del aprendiente de poder evaluar por sí mismo su propio aprendizaje.

8.1.2. Representación gráfica y análisis univariable:

b) perspectiva técnica

Podemos advertir, tras una primera lectura de los datos descriptivos de los ítems que constituyen este subgrupo, que la mayoría de los docentes encuestados han dado una respuesta comprendida entre los valores 3 y 4, es decir “indiferente” o “de acuerdo”. Sin embargo, a continuación realizaremos un análisis detallado de cada ítem para identificar dónde se encuentra situado específicamente el sesgo de datos.

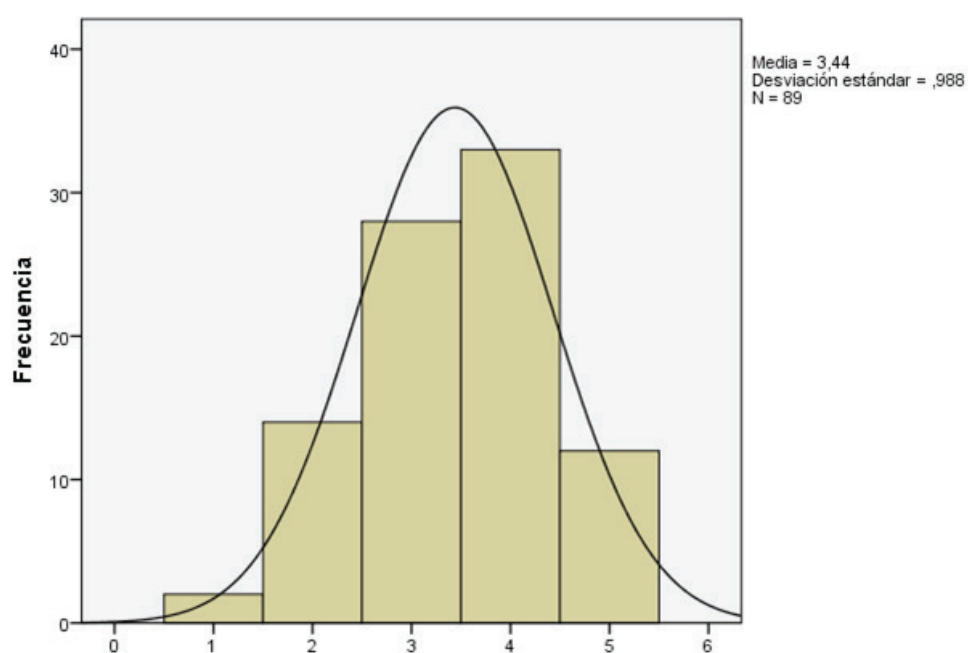
Estadísticos subgrupo 1.2	ÍTEM 4	ÍTEM 10	ÍTEM 19	ÍTEM 23
Media	3,44	3,93	3,44	3,69
Mediana	4,00	4,00	3,00	4,00
Moda	4	4	3	4
Desviación estándar	,988	,850	,839	,887
Asimetría	-,258	-,324	-,392	-,232
Curtosis	-,472	-,644	,514	-,615
Mínimo	1	2	1	2
Máximo	5	5	5	5

Percentiles	25	3,00	3,00	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	3,00	4,00
	75	4,00	5,00	4,00	4,00

Tabla 35: Estadísticos descriptivos del subcomponente 1.2.

ÍTEM 4: *“La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos”.*

La media para este ítem equivale a 3,44, con una desviación típica de 0,988, que implica valores concentrados en torno a la media, lo cual indica que la media es representativa. Los percentiles, además, nos informan de que el 50% de los encuestados han dado una respuesta comprendida entre 3 y 4 (percentiles 25 y 75). Por otro lado, la asimetría, con un valor de -0,258, se encuentra dentro de los parámetros que indican normalidad, pues no supera los valores 0,5 y -0,5. Igualmente, el valor de la curtosis (-0,472) pone de manifiesto la presencia de una curva normal, tal como se puede apreciar en el histograma que presentamos a continuación.

**Gráfico 19:** histograma de frecuencias del ítem 4.

En el siguiente gráfico de barras, podemos advertir que prácticamente la mitad del profesorado (50,56%) está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que la autonomía puede desarrollarse con más eficacia fuera de clase, haciendo uso de otros recursos. Pero es llamativo el porcentaje de indecisos (31,46%), mientras que sólo un 2,25% está en “desacuerdo” y un 15,73% “totalmente en desacuerdo”.

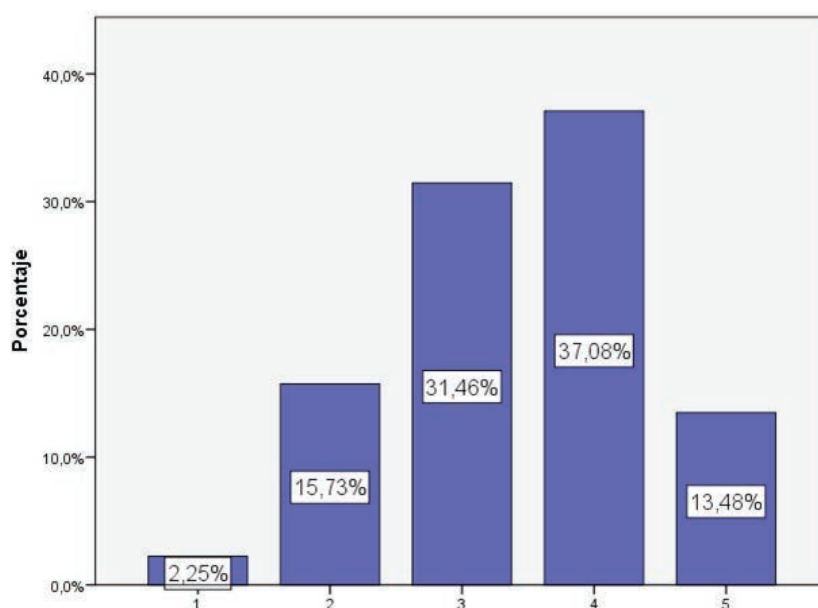


Gráfico 20: distribución de frecuencias del ítem 4.

ÍTEM 10: *“La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen”.*

En este ítem, el valor de la media es de 3,93, y la moda y la mediana corresponden a la respuesta de acuerdo, como en el ítem anterior. La desviación típica de 0,850 sugiere que los valores se concentran en torno a la media, por lo que los datos no están dispersos y la media es representativa. El percentil 25 obtiene la respuesta 3 (indiferente) y el 75 la respuesta 5 (totalmente de acuerdo), por lo que se ratifica que el 50% de los encuestados han dado una respuesta comprendida entre ambos percentiles. Por otro lado, los valores de la asimetría y la curtosis pueden considerarse dentro del margen de normalidad. En el caso de la asimetría (-0,324), el valor obtenido se encuentra situado entre 0,5 y -0,5, mientras que el de la curtosis (-0,644) también se aproxima a estos valores. A continuación mostramos estos datos reflejado en el siguiente histograma.

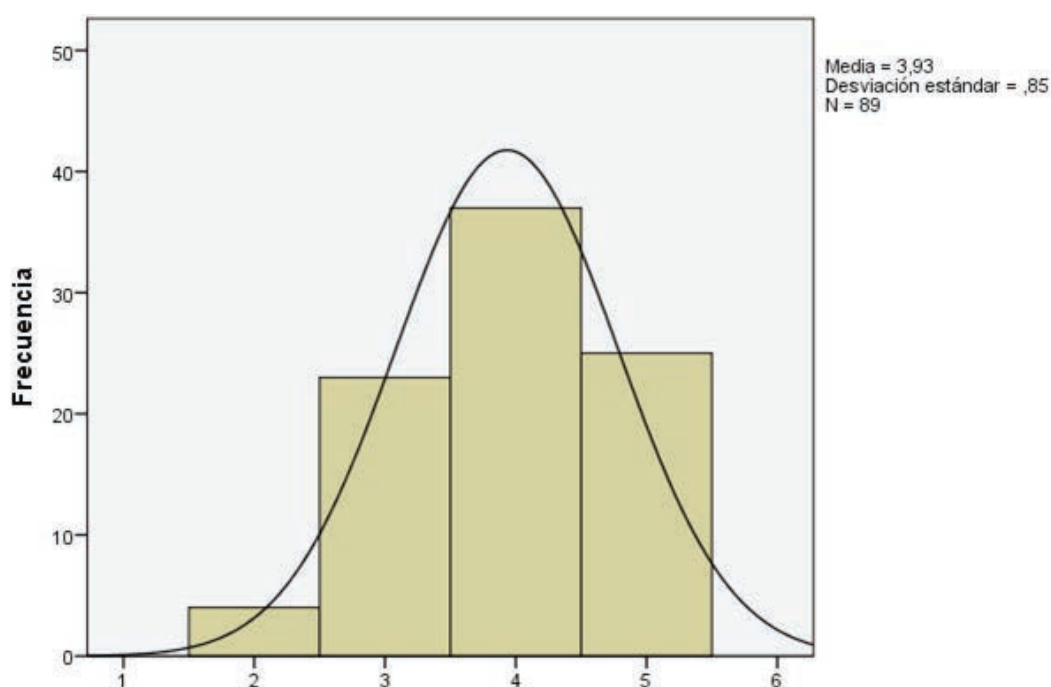


Gráfico 21: histograma de frecuencias del ítem 10.

En el gráfico de barras se aprecia claramente que la moda es la opción 4, es decir, de acuerdo (41,57%), que si lo sumamos con los que están “totalmente de acuerdo” vemos que más del 50% de los encuestados (69,66%) opinan que la autonomía del aprendizaje se fomenta si los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades de aprendizaje que realizan. Solamente un 4,49% está en “desacuerdo” y ninguno “totalmente en desacuerdo”. El número de “indecisos” equivale a uno de cada cuatro profesores aproximadamente. En este caso el porcentaje es menor que en el ítem anterior.

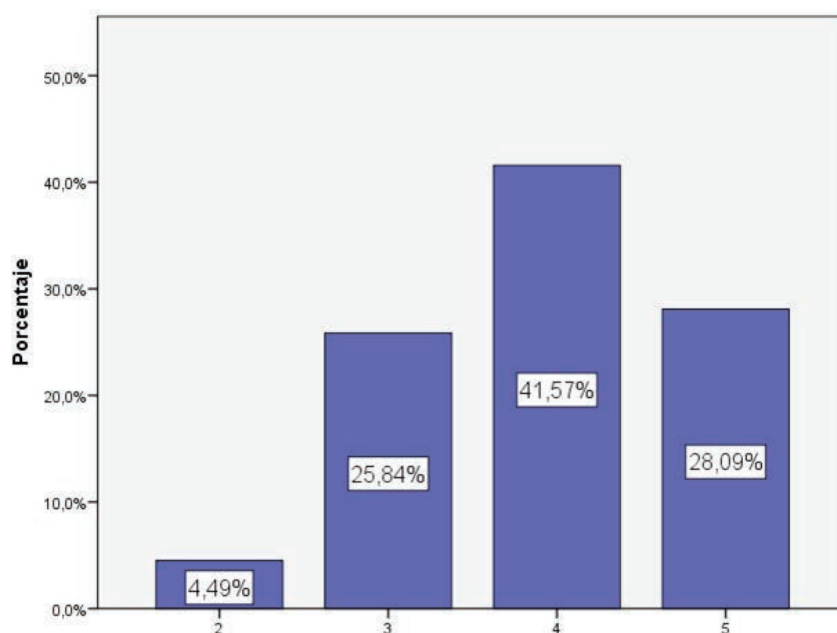


Gráfico 22: distribución de frecuencias del ítem 10.

ÍTEM 19: “La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje”.

La media para este ítem es la misma que para el ítem 4, es decir, 3,44, sin embargo, en esta ocasión, la moda y la mediana coinciden en la respuesta 3 (indiferente), mientras que en las preguntas anteriores de este subgrupo, la moda y la mediana se situaba en la respuesta 4 (de acuerdo). La desviación típica de 0,839 pone de manifiesto que los datos están concentrados, por lo que la media es representativa. En cuanto a la asimetría, ocurre exactamente lo mismo que con el resto de ítems de este subgrupo, el valor obtenido se encuentra dentro de los parámetros de normalidad (-0,392). Por otro lado, la curtosis, que también se encuentra entre los valores 1 y -1, en este caso es positiva. También se observa en la información del cuadro inicial que el 50% de los docentes han dado una respuesta comprendida entre el 3 y el 4 (percentiles 25 y 75). El siguiente histograma muestra la representación de estos datos que acabamos de describir.

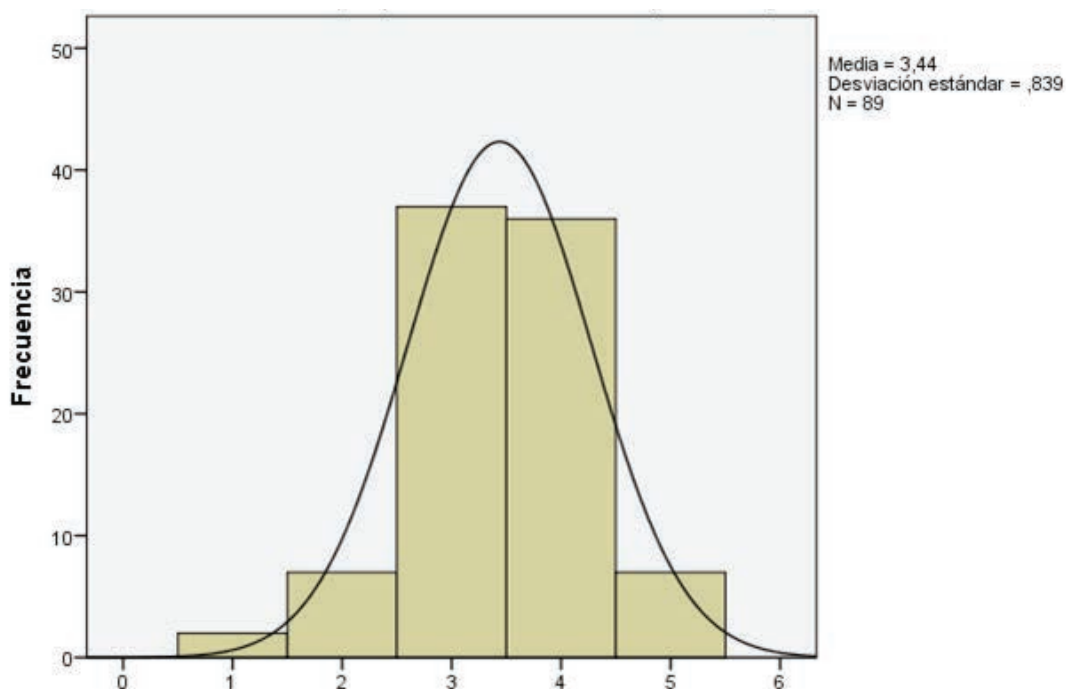


Gráfico 23: histograma de frecuencias del ítem 19.

Si bien las respuestas dadas por los encuestados a este ítem son muy similares al ítem anterior, observamos dos diferencias notorias. En primer lugar, el porcentaje de indecisos aumenta hasta el 41, 57% y en segundo lugar se da un notable descenso en la opción “totalmente de acuerdo” que cae del 28’09% al 7,87%. Por tanto, aunque los profesores en conjunto están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” (48, 82%) en que la autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje, el grado de asentimiento es menor que cuando se les preguntaba por la elección sobre algún tipo de actividad. Por

otro lado, el porcentaje obtenido en la respuesta 5 (“totalmente de acuerdo”) es el mismo que el obtenido para la respuesta 2 (“en desacuerdo”), que si lo sumamos con los que están “totalmente en desacuerdo”, vemos que uno de cada diez profesores piensa que la autonomía del aprendizaje no se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje.

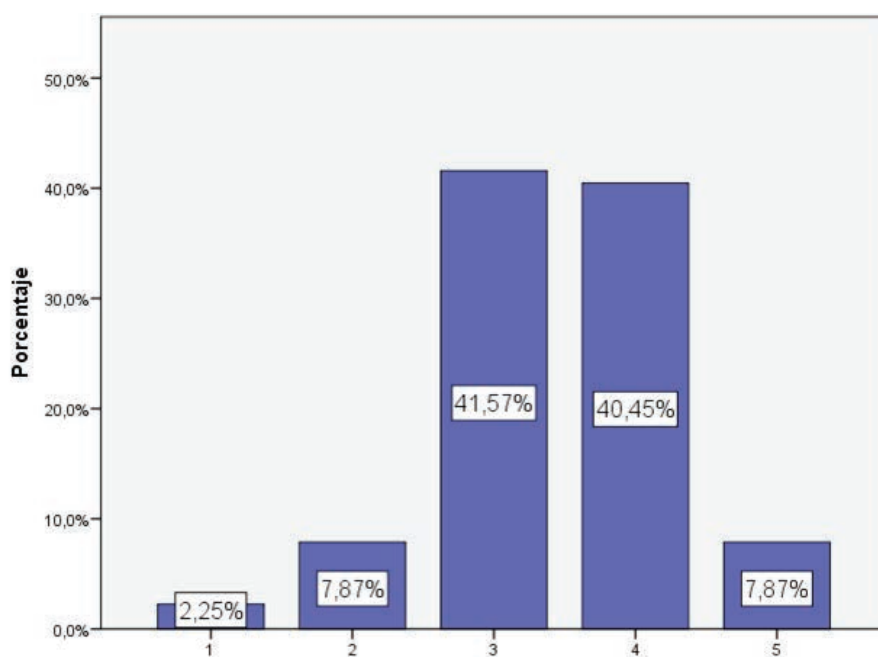


Gráfico 24: distribución de frecuencias del ítem 19.

ÍTEM 23: “Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje”.

Tal como ocurría con el ítem 4 y 10, la moda y la mediana coinciden en la respuesta 4 (de acuerdo). La media en este caso es 3,69, con una desviación típica de 0,887, lo que indica que los datos no están dispersos, luego la media es representativa. Los percentiles ratifican esta información, ya que el 50% de los encuestados han dado una respuesta comprendida entre 3 y 4 (percentil 25 y 75). La asimetría (-0,232) y la curtosis (-0,615) han obtenido un valor que representa una curva normal, al considerarse dentro de los parámetros considerados dentro de la normalidad. Este hecho se puede observar en el siguiente histograma:

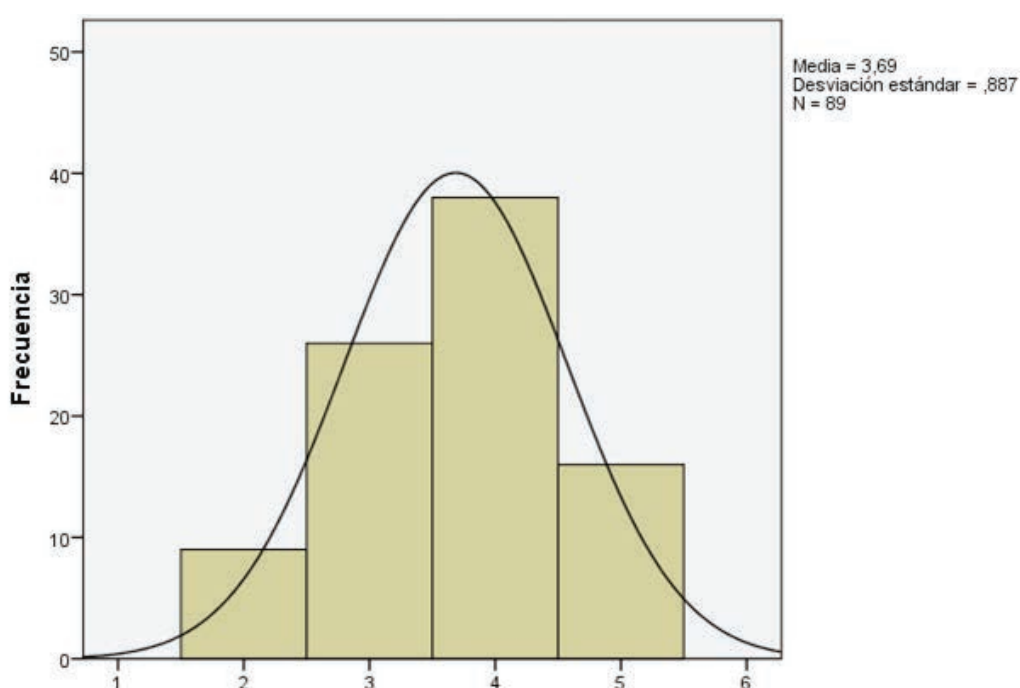


Gráfico 25: histograma de frecuencias del ítem 23.

Las respuestas dadas por los encuestados son muy parecidas al ítem 10, relacionado con la elección del tipo de actividades. De hecho, como hemos mencionado anteriormente, la moda y la mediana coinciden en la respuesta 4 (de acuerdo). Si sumamos el 42,70 % de profesores que afirman estar “de acuerdo” con este ítem con los que están “totalmente de acuerdo” (17, 98%), vemos que 6 de cada 10 profesores opinan que los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía en el aprendizaje, frente a un escaso 10,11% que “no está de acuerdo”. Aunque el porcentaje de “indecisos” es de 29, 21% no es tan alto como en el caso anterior que ascendía hasta 41, 57%.

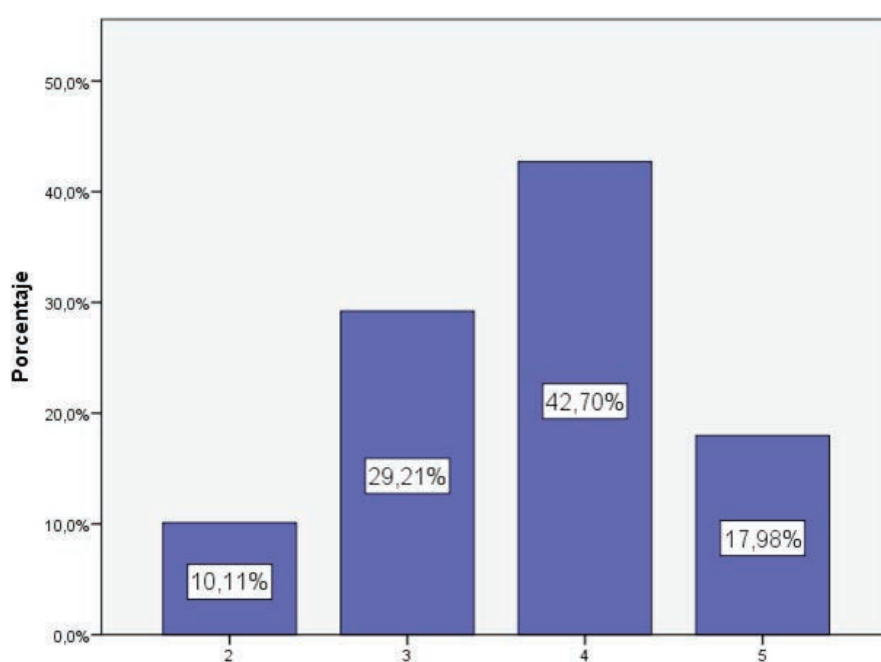


Gráfico 26: distribución de frecuencias del ítem 23.

8.1.3. Representación gráfica y análisis univariable: c) perspectiva psicológica

A continuación presentamos el cuadro que contiene toda la información de los datos descriptivos de los cuatro ítems que constituyen este subgrupo.

Estadísticos subgrupo 1.3	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM 5	ÍTEM 14
Media	3,91	4,08	4,10	3,01
Mediana	4,00	4,00	4,00	3,00
Moda	4	4	5	3
Desviación estándar	,973	,882	1,001	1,006
Asimetría	-,650	-,664	-1,251	,183
Curtosis	-,151	-,314	1,499	-,485

Mínimo		1	2	1	1
Máximo		5	5	5	5
Percentiles	25	3,00	4,00	4,00	2,00
	50	4,00	4,00	4,00	3,00
	75	5,00	5,00	5,00	4,00

Tabla 36: Estadísticos descriptivos del subcomponente 1.3.

ÍTEM 2: “La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar en el aula tareas por su cuenta”.

El valor obtenido para la media en este ítem es de 3.91, con una desviación típica de 0,973, lo que implica que los datos están concentrados en torno a la media, por lo que esta sería representativa. El sesgo de datos se encuentra situados en la parte superior, aunque la curva no es muy pronunciada porque la asimetría (con un valor de -0,650) supera en pocos puntos el valor considerado como normal (entre 0,5 y -0,5). El valor para la curtosis (-0,151) se encuentra dentro de los parámetros de la normalidad. Estos datos quedan plasmados en el siguiente histograma:

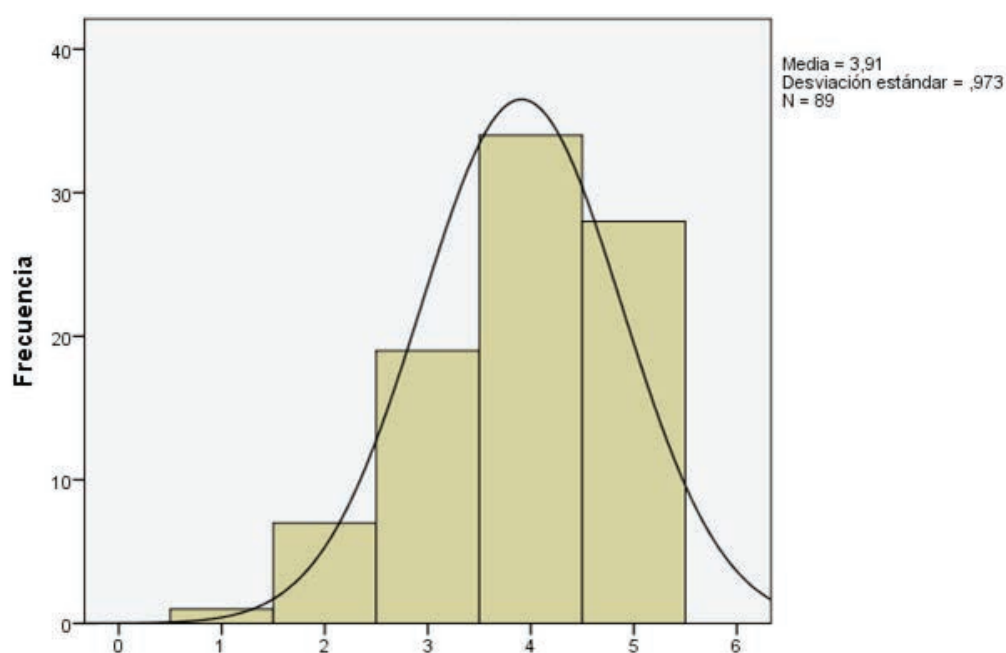


Gráfico 27: histograma de frecuencias del ítem 2.

La distribución de frecuencias de este ítem muestra que el 69,66% de los profesores piensan que el hecho de crear oportunidades para que el aprendiente lleve a cabo tareas por su cuenta ayuda a fomentar la autonomía en el aprendizaje. Por otro lado, a pesar del alto porcentaje de “indecisos” (21,35%), si lo sumamos al porcentaje de profesores que han seleccionado las respuestas 1 y 2, en conjunto, este porcentaje no supera al de los que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Claramente la respuesta más contestada es la 4.

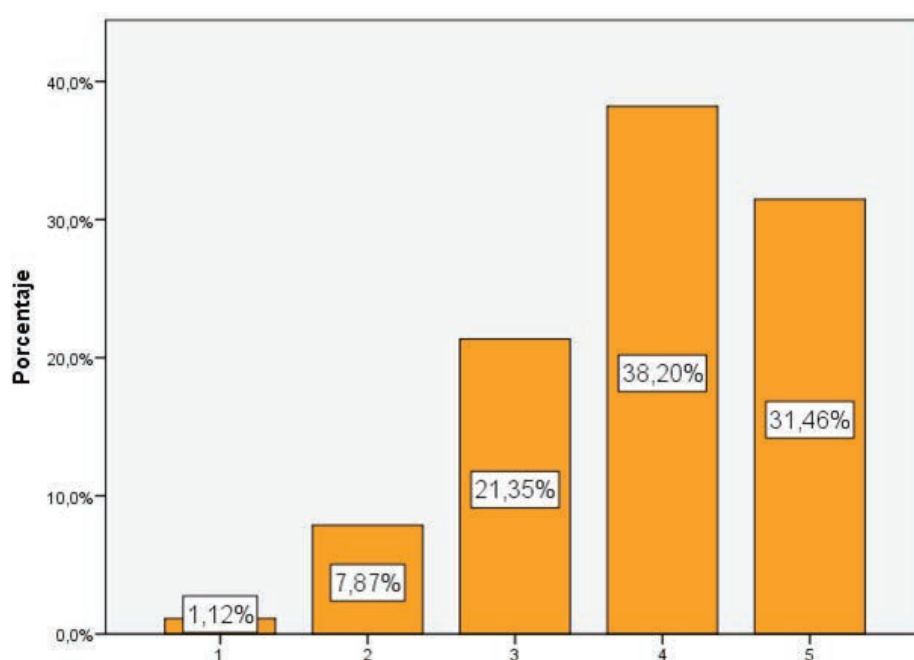


Gráfico 28: distribución de frecuencias del ítem 2.

ÍTEM 3: *“Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden”.*

De la información del cuadro anterior podemos apreciar que la media (4,08) asciende en comparación con el ítem anterior, sin embargo, la moda y la mediana siguen siendo la respuesta 4 (de acuerdo). La desviación típica (0,882) muestra que los datos no están dispersos, siendo la media, representativa. De hecho los percentiles se sitúan entre las respuesta 4 y 5. En cuanto a la asimetría, ocurre exactamente igual que en el ítem anterior, el valor es -0,664, lo que indica que el sesgo de datos se encuentra en la parte superior, más bien cerca del centro que del extremo, pues no es mucho más mayor que -0,5. El valor de la curtosis (-0,314) indica que se encuentra dentro de los parámetros normales.

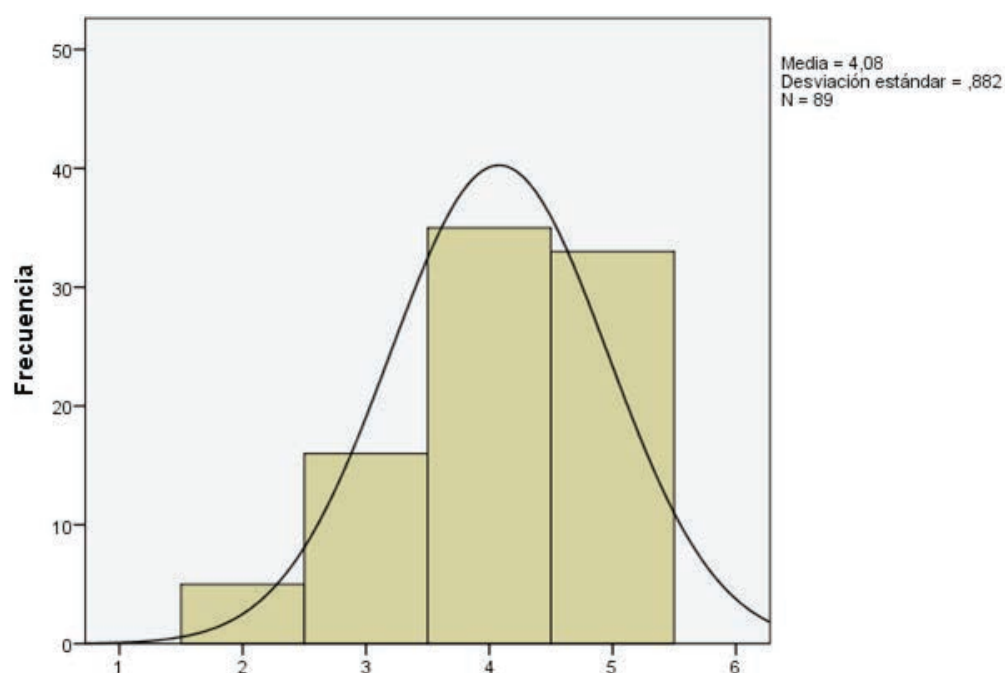


Gráfico 29: histograma de frecuencias del ítem 3.

En este caso, el número de profesores que han seleccionado la respuesta “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” asciende en comparación con el ítem anterior, y el número de “indecisos” desciende al igual que el de profesores que manifiestan estar “en desacuerdo”. Aquí, ningún encuestado optó por la respuesta 1 (totalmente en desacuerdo). En conjunto, vemos que la respuesta más repetida es la 4, seguida de la 5, por lo que los profesores muestran una actitud positiva ante la idea de que la autonomía significa dejar que el aprendiente tome decisiones sobre cómo aprender.

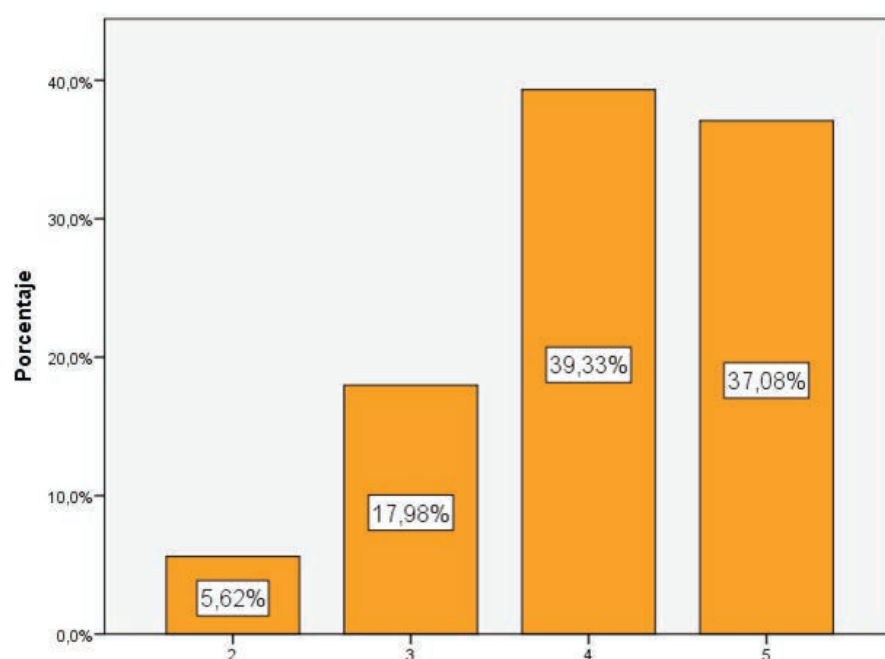


Gráfico 30: distribución de frecuencias del ítem 3.

ÍTEM 5: “*Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje*”.

Observamos en los datos de la tabla que la media para este ítem asciende en 0,2 puntos en comparación con el ítem anterior, la mediana sigue siendo el valor 4, pero en este caso la moda es la respuesta 5 (totalmente de acuerdo). La desviación típica asciende a 1,001, pero aún así, no supera con creces el valor 1, por lo que la media se puede considerar representativa todavía. En cuanto a la asimetría, el valor de esta asciende a -1,251, lo que indica que el sesgo de datos se sitúa en la parte superior del histograma, es decir, la gran mayoría de los datos están concentrados en torno las respuestas 4 y 5. Esto también lo ratifica el valor de los percentiles, que como podemos apreciar en el cuadro, también oscilan entre las respuestas 4 y 5. Por otro lado, el valor de la curtosis (1,499), nos indica que el nivel de elevación de los datos, en comparación con la curva normal, es alto, tal como apreciamos en el siguiente histograma:

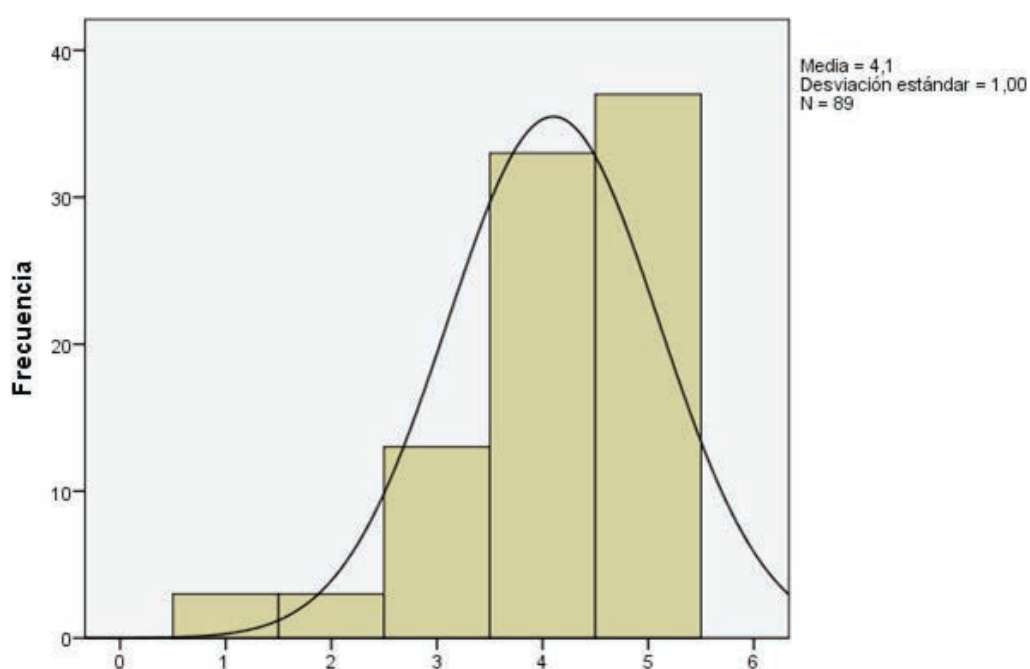


Gráfico 31: histograma de frecuencias del ítem 5.

Como puede comprobarse claramente en el gráfico de barras que presentamos a continuación, los profesores apoyan abrumadoramente la idea de que si involucramos a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender, podemos fomentar la autonomía en el aprendizaje. Concretamente el 78,65% están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Solamente un 6,74% están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, mientras que el porcentaje de “indecisos” des-

ciende en casi cuatro puntos con respecto al ítem anterior. La respuesta más compartida, tal como hemos indicado antes, es “totalmente de acuerdo”.

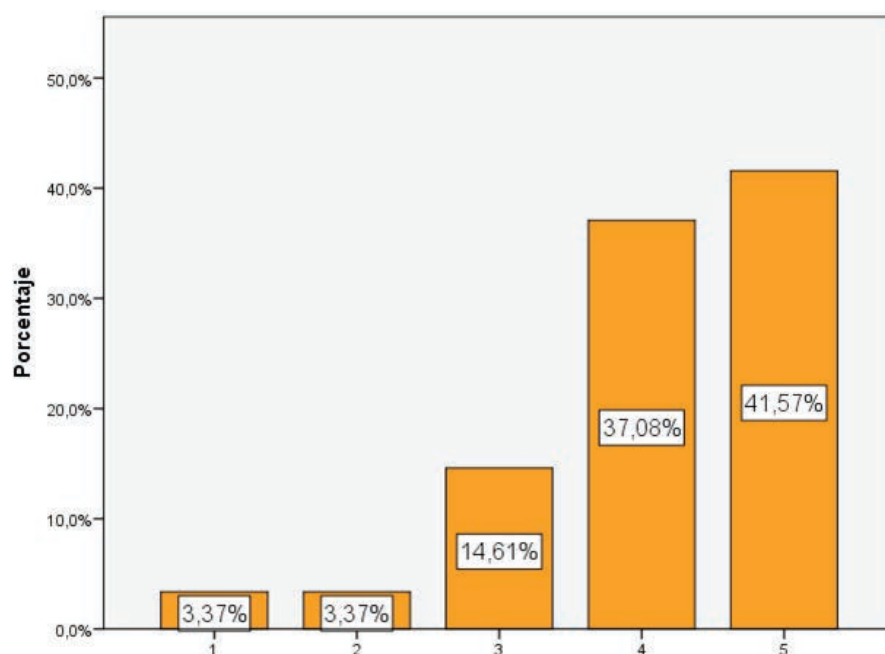


Gráfico 32: distribución de frecuencias del ítem 5.

ÍTEM 14: “La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor”.

La distribución de frecuencia de este ítem es muy diferente en comparación con el resto de ítems del subgrupo. Podemos observar cómo la media desciende en un punto, y se sitúa en un valor de 3,01. La moda y la mediana pasan a ser la respuesta 3 (indiferente), en lugar de la respuesta 4 o 5. En cuanto a la desviación típica, esta asciende a 1,006, lo cual pone de manifiesto que la media sigue siendo representativa. Los valores de la asimetría (0,183) y de la curtosis (-0,485) establecen una curva normal, tal y como se puede apreciar en el siguiente histograma:

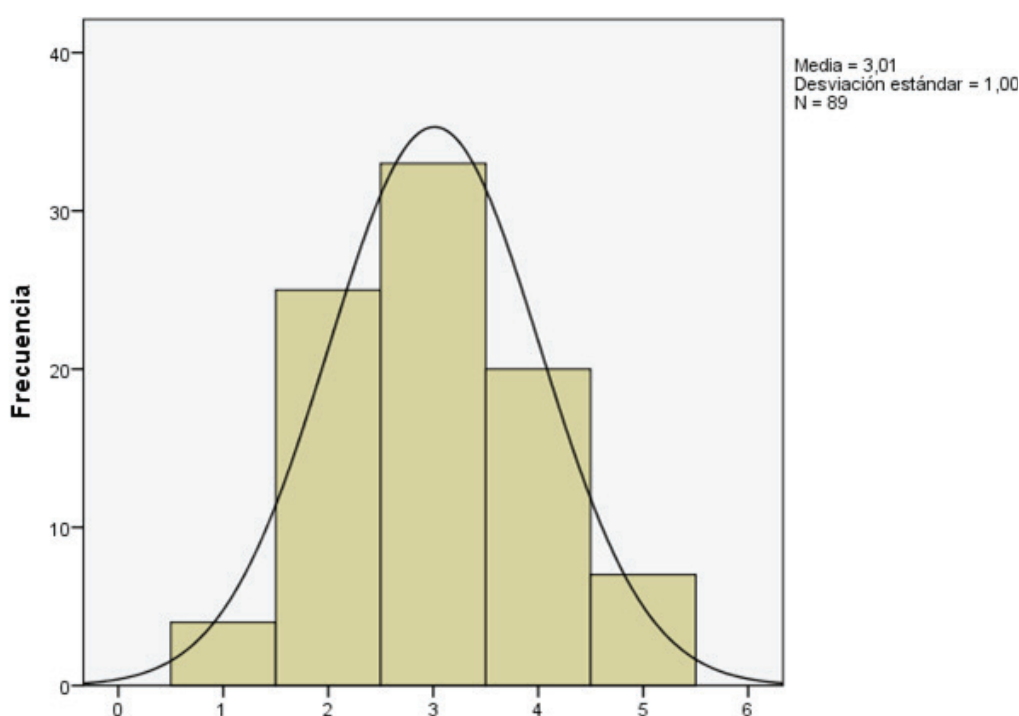


Gráfico 33: histograma de frecuencias del ítem 14.

Si observamos el gráfico de barras siguiente, que incluye los porcentajes obtenidos en cada respuesta, podemos apreciar que el número de “indecisos” (37,08%) supera al número de personas que han contestado “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” (30,34%), por un lado, y al número de profesores que están “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” (32,58%), por otro lado. En conjunto, tras la opción “indiferente”, el profesorado piensa que la autonomía en el aprendizaje puede llegar a desarrollarse sin la ayuda del profesor.

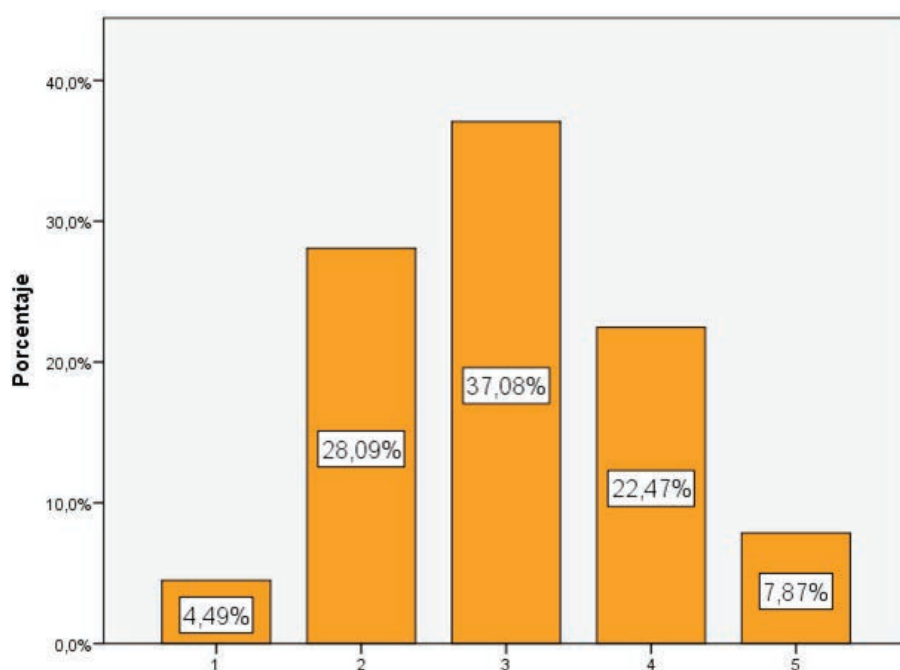


Gráfico 34: distribución de frecuencias del ítem 14.

8.1.4. Representación gráfica y análisis univariable: d) perspectiva política

En primer lugar, presentamos aquí el cuadro con los datos descriptivos de los ítems que constituyen este subgrupo, para luego proceder al análisis detallado y la representación gráfica de cada uno de ellos.

Estadísticos	ÍTEM 11	ÍTEM 13	ÍTEM 16
Media	3,69	2,57	2,58
Mediana	4,00	3,00	3,00
Moda	5	3	3
Desviación estándar	1,221	1,096	1,136
Asimetría	-,635	,233	,357
Curtosis	-,499	-,575	-,481
Mínimo	1	1	1

Máximo		5	5	5
Percentiles	25	3,00	2,00	2,00
	50	4,00	3,00	3,00
	75	5,00	3,00	3,00

Tabla 37: Estadísticos descriptivos del subcomponente 1.4.

ÍTEM 11: *“La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor”*.

En este ítem, la media es 3,69% y la desviación típica es de 1,221. Esto significa que existe una ligera variación entre los elementos del grupo. De hecho, la moda es la respuesta 5 y la mediana, la respuesta 4. El valor de la asimetría (-0,635) pone de manifiesto que el sesgo de datos se encuentra parcialmente situado en la parte superior del gráfico. Por otro lado, la curtosis obtiene un valor (-0,499), que se considera dentro de los parámetros de la normalidad. Esto se puede apreciar en el siguiente histograma.

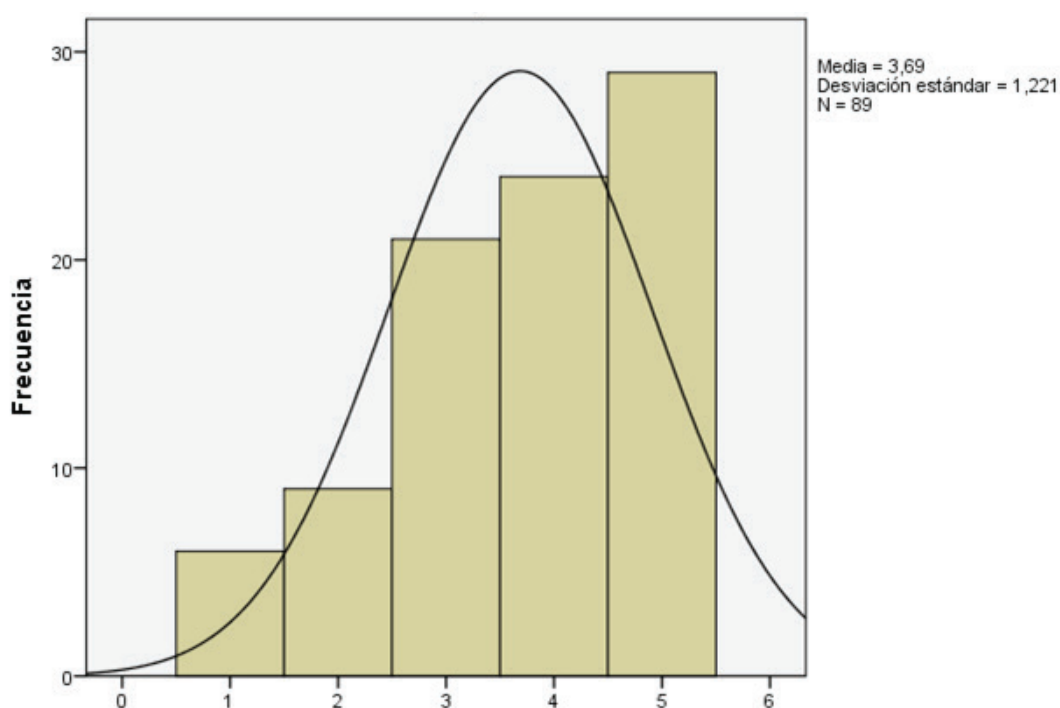


Gráfico 35: histograma de frecuencias del ítem 11.

Más de la mitad de los profesores (59,55%) han seleccionado las respuestas 4 y 5, es decir, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Si bien existe un alto porcentaje de “indecisos” (23,60%), este porcentaje sumado al porcentaje de profesores que no están de acuerdo o “totalmente en desacuerdo” (16,85%), no supera al porcentaje de encuestados que respondieron positivamente, por lo que, en conjunto, podemos afirmar que seis de cada diez profesores opinan que la autonomía en el aprendizaje no se puede desarrollar en clases centradas en el profesor.

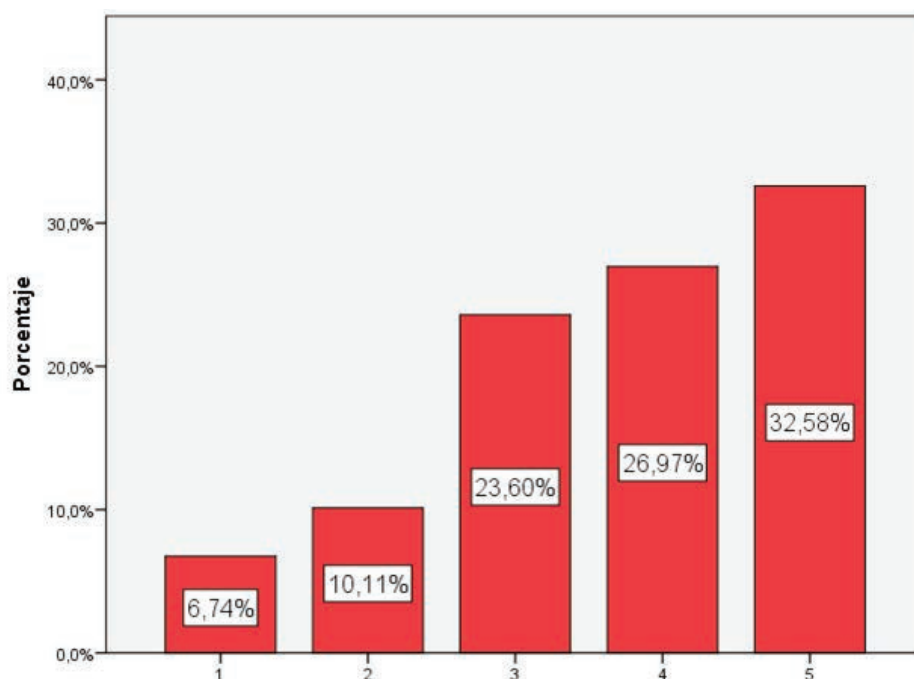


Gráfico 36: distribución de frecuencias del ítem 11.

ÍTEM 13: “*La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor*”

En el siguiente ítem, la media desciende en más de un punto, en comparación con el ítem anterior. La moda y la mediana pasan a situarse en la respuesta 3 (indiferente), en lugar de las respuestas 4 o 5. Según nos indica el valor de la desviación típica (1,096) existe una pequeña variabilidad entre los datos. La simetría, en este caso, es positiva, 0,233, lo que significa que el sesgo de datos se concentra en la parte inferior del gráfico, más bien centrados, porque el valor no supera el 0,5. De hecho, los percentiles oscilan entre los valores 2 y 3. En cuanto a la curtosis, con un valor de -0,575, podemos observar que la curva es normal.

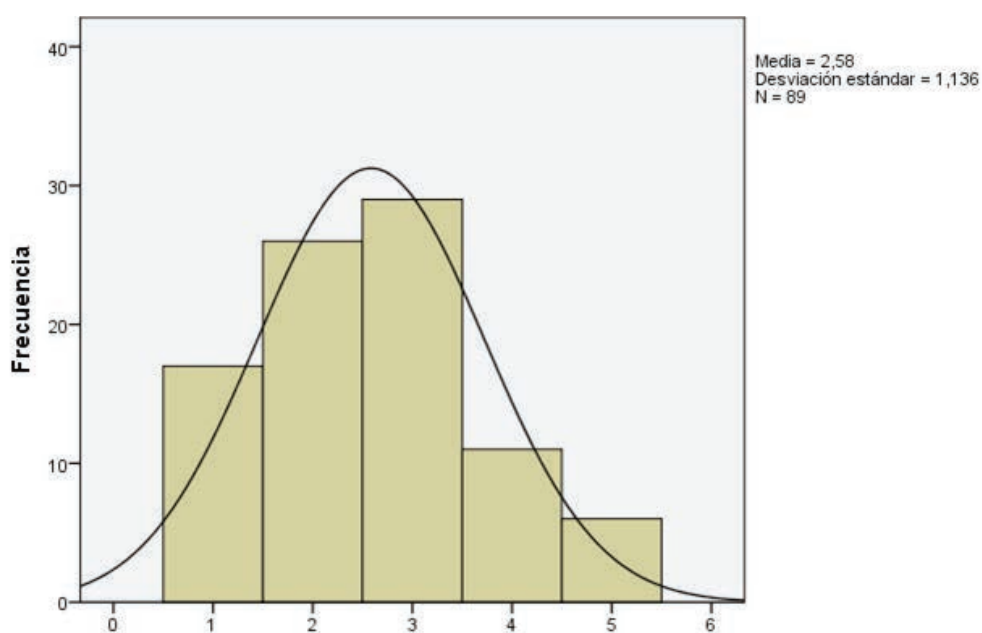


Gráfico 37: histograma de frecuencias del ítem 13.

Al encontrarse el sesgo de datos en la parte inferior, el porcentaje de encuestados que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo asciende a 48,31%. El número de indecisos supera una tercera parte de los encuestados (32,58%), una diferencia notable con el ítem anterior. Aun así, este porcentaje sigue siendo un poco menor que el de los que contestaron las respuestas 1 y 2. Solamente un 19,10% de los docentes dieron como respuesta la opción 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). En conjunto, casi la mitad de los profesores opinan que la autonomía en el aprendizaje no supone un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor.

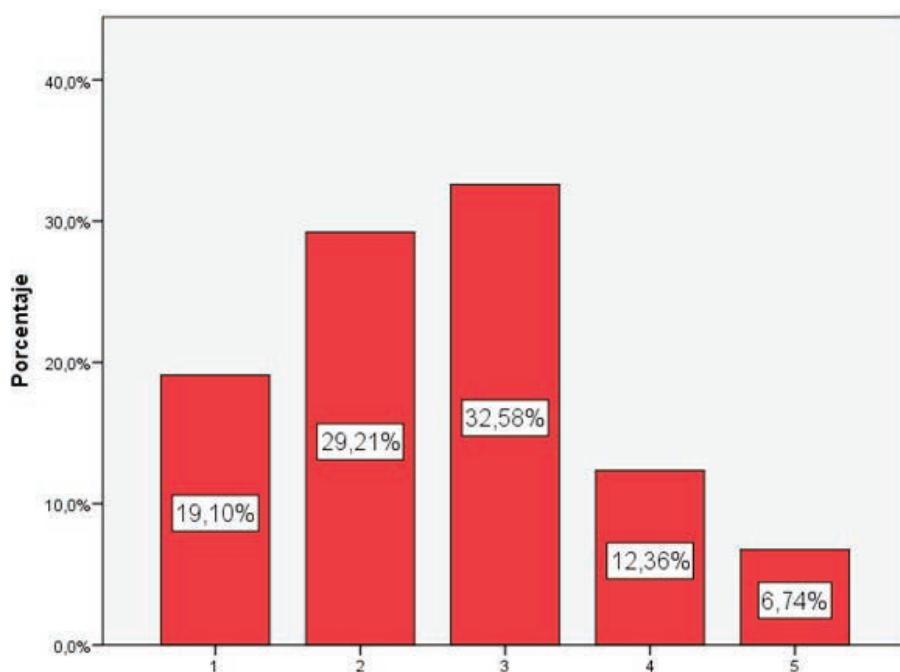
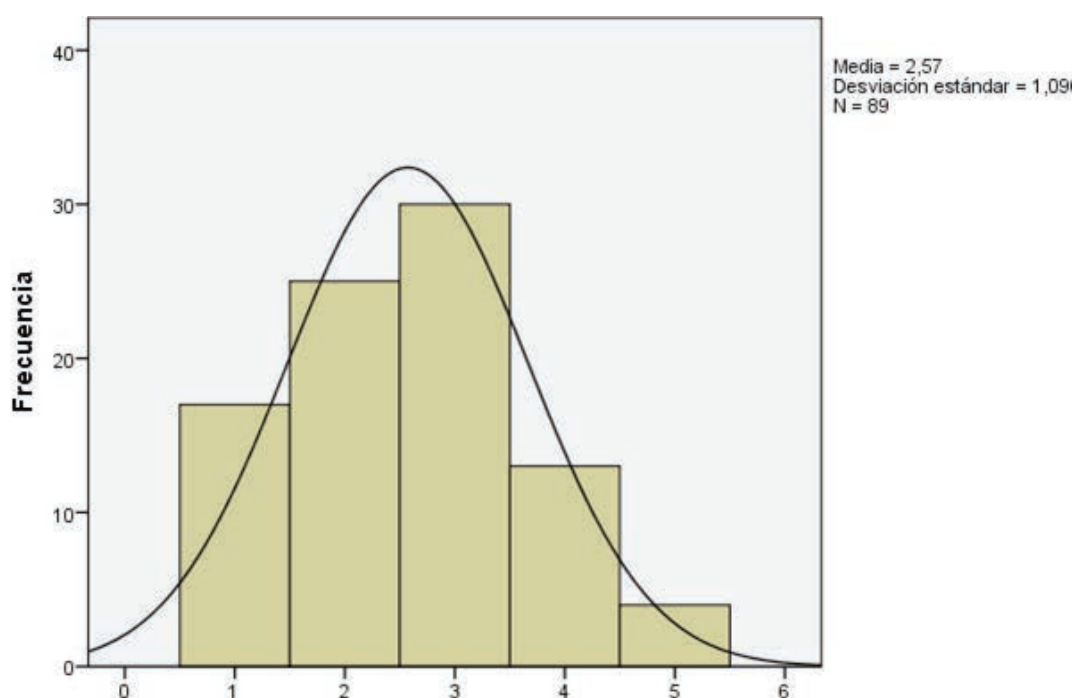


Gráfico 38: distribución de frecuencias del ítem 13. (*pág. anterior*)

ÍTEM 16: “*La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje*”.

Observamos en el cuadro de los datos descriptivos que la media, moda y mediana son prácticamente iguales. La media (2,58), en este caso varía en 0,1 en relación al ítem anterior. La moda y la mediana sigue siendo la respuesta 3. En cuanto a la desviación típica (1,136), el valor obtenido indica que hay una ligera variación en los elementos del grupo. La asimetría positiva (0,357) pone de manifiesto que el sesgo de datos se sitúa en la parte inferior del gráfico, aunque no en el extremo, ya que el valor obtenido no supera el 0,5. Por otro lado la curtosis (-0,481), refleja que la curva es normal. Todos estos datos quedan reflejado en el siguiente histograma:

**Gráfico 39:** histograma de frecuencias del ítem 16.

La distribución de frecuencia de este ítem es muy similar al anterior con una variación de un punto más en el porcentaje de indecisos (33,71%) y un punto menos en el porcentaje de profesores que manifiestan “no estar de acuerdo” o “totalmente en desacuerdo” (47,19%). El porcentaje de asentimiento es exactamente igual que el del ítem anterior, por lo que podemos apreciar que a pesar del alto porcentaje de indecisos, éste es superado por los que no están de acuerdo en que la autonomía en el aprendizaje se puede fomentar permitiendo al aprendiente que elija cómo será evaluado su aprendizaje.

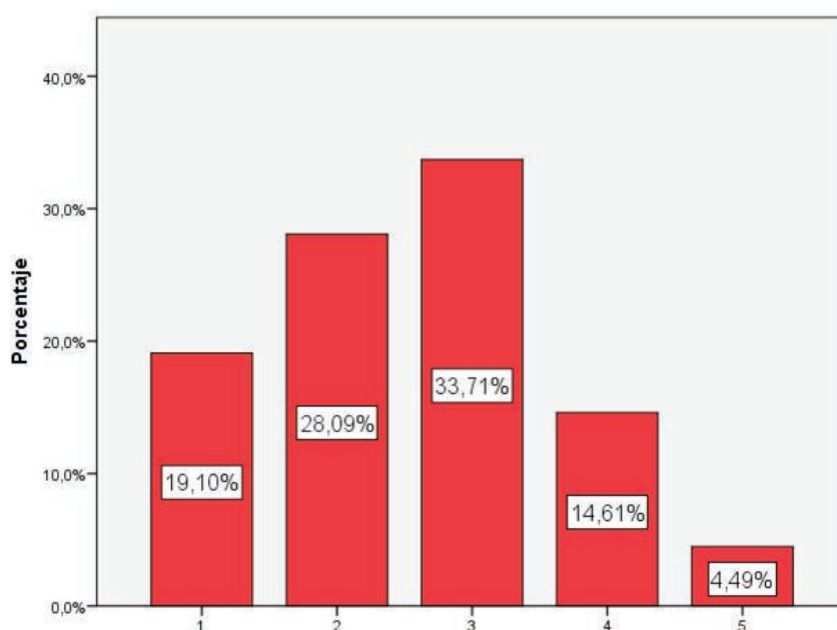


Gráfico 40: distribución de frecuencias del ítem 16.

8.1.5. Representación gráfica de la relación entre los subcomponentes del grupo 1

Hasta aquí, toda la información presentada hace referencia a los datos de cada subcomponente que conforma el grupo 1 “definición de autonomía”. Para otorgar efectividad a los ítems de la escala likert que componen cada subdimensión, llevamos a cabo el análisis de Alfa de Cronbach, descrito anteriormente. Además de esto, hemos aplicado la prueba F con las variables resumen (los cuatro subcomponentes: perspectiva social, técnica, psicológica y política), para comprobar la dependencia, o no dependencia, entre los cuatro subcomponentes de este grupo. El resultado obtenido muestra que la varianza explicada es superior a la varianza no explicada en un valor de 1490,579, con un sig igual a 0,00, lo que indica que no hay independencia, por tanto las variables están relacionadas al ser dimensiones de un mismo concepto, la autonomía en el aprendizaje.

ANOVA					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos	1352,006	88	15,364		

Intra sujetos	Entre elementos	32403,244	3	10801,081	490,579	,000
	Residuo	1913,006	264	7,246		
	Total	34316,250	267	128,525		
Total		35668,256	355	100,474		
Media global = 18,14						

El siguiente gráfico muestra los resultados de la tendencia del profesorado en términos de apoyo a cada perspectiva de la autonomía en el aprendizaje.

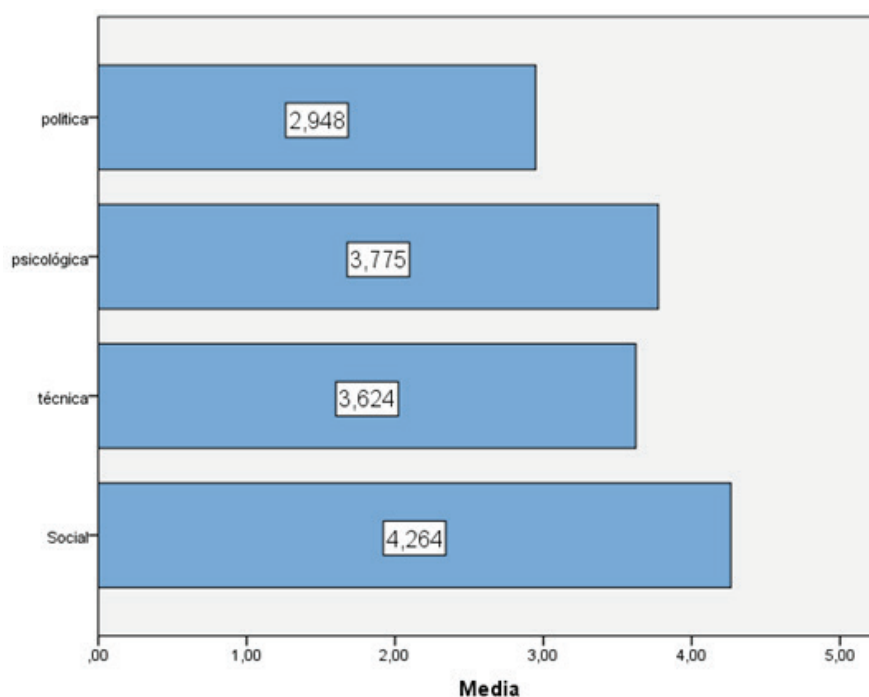


Gráfico 41: perspectivas de la autonomía en el aprendizaje.

En una escala del 1 al 5, donde 1 es “totalmente desacuerdo” y “5 totalmente de acuerdo”, las cifras obtenidas muestran que la dimensión más apoyada y favorable es la social (con una media de 4,26) frente a la versión política (con una media de 2,94). La segunda y tercera perspectiva más apoyada son las psicológica y la técnica, respectivamente.

8.2. Análisis pormenorizado univariable del grupo 2. Relación entre “aprendiente autónomo” y “éxito en el aprendizaje de LE”

Con las preguntas de este grupo, nos proponemos averiguar si los docentes opinan que la autonomía en el aprendizaje tiene o no un efecto positivo en el éxito como aprendiente de una lengua extranjera, es decir, averiguar si los profesores creen que la autonomía en el aprendizaje permite al aprendiente de lenguas extranjeras aprender de manera más efectiva o no.

A continuación incluimos un cuadro con datos descriptivos de los ítems que constituyen este grupo.

Estadísticos		ÍTEM 8	ÍTEM 27
Media		4,47	4,55
Mediana		5,00	5,00
Moda		5	5
Desviación estándar		,827	,784
Asimetría		-1,820	-2,056
Curtosis		3,615	4,834
Mínimo		1	1
Máximo		5	5
Percentiles	25	4,00	4,00
	50	5,00	5,00
	75	5,00	5,00

Tabla 38: estadísticos descriptivos del grupo 2.

ÍTEM 8: “*La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía*”

Observamos en la información del cuadro que la media para este ítem es de 4,47. La desviación típica, con un valor de 0,827, indica que los datos están concentrados por lo que la media es representativa. El valor de la asimetría (-1,820) sobrepasa -1, por lo que el sesgo de datos se sitúa en la parte superior del gráfico. De hecho, la moda y la mediana coinciden en la respuesta 5 (totalmente de acuerdo). Por otro lado, la curtosis asciende a 3,615 lo que claramente refleja un apuntalamiento alto, es decir, la curva es leptocúrtica. Esta interpretación de los datos queda reflejada en el siguiente histograma de barras:

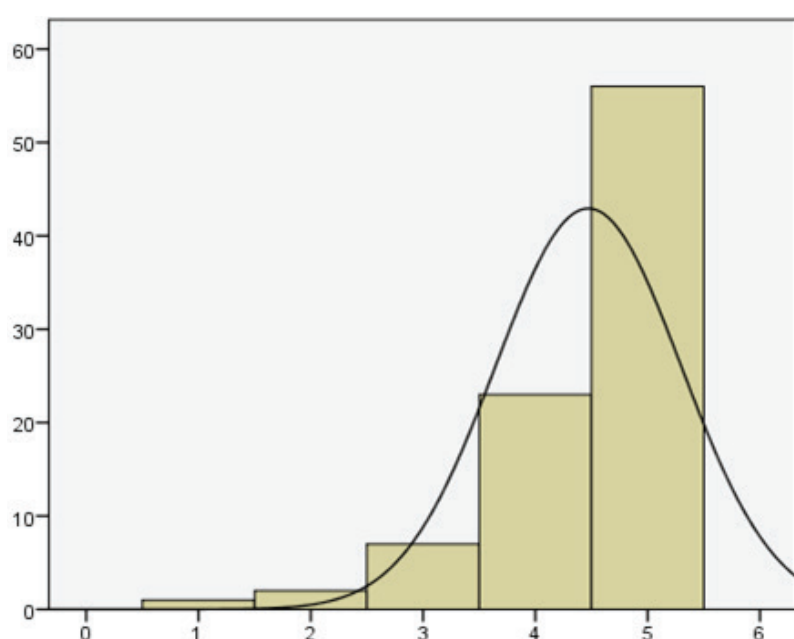


Gráfico 42: histograma de frecuencias del ítem 8.

Podemos observar en el siguiente gráfico de porcentajes que el acuerdo de los profesores ante este ítem es masivo, casi el 90% de los profesores (88,76%) están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Del mismo modo, el porcentaje de los que están “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” es del orden de 3,37%. El número de indecisos también es bajo, un 7,87%. Por tanto, en su gran mayoría, los profesores opinan que la autonomía en el aprendizaje permite a los aprendientes de lenguas extranjeras aprender de manera más efectiva que si lo hicieran sin desarrollar la mencionada autonomía, sino aprendiendo al ritmo que su profesor le va indicando y siguiendo, en todo momento, sus directrices y recomendaciones.

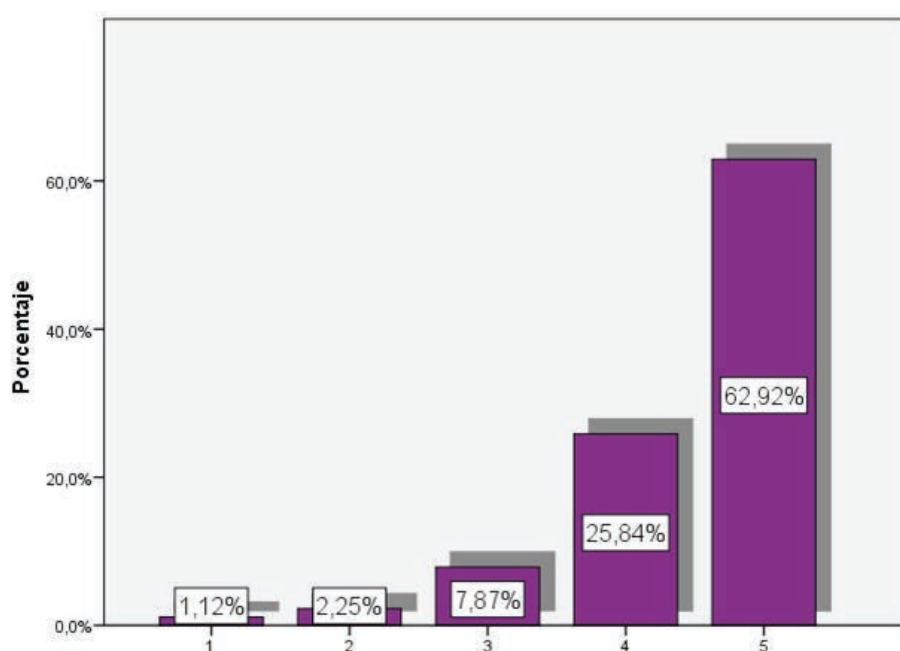


Gráfico 43: distribución de frecuencias del ítem 8.

ÍTEM 27: *“La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas”.*

Podemos apreciar que los datos obtenidos en este ítem van a ser muy similares a los datos del anterior, pues la media en este caso es un poco más elevada (4,55), y la moda y la mediana siguen siendo “totalmente de acuerdo”. En cuanto a la desviación típica, ésta es un poco más baja (0,784), lo cual indica que existe menor variación entre los datos de este elemento y, por tanto, la media es más representativa. La asimetría, en este caso, asciende hasta -2,056, lo que pone de manifiesto que los datos se concentran en la parte superior del gráfico, más alejados del centro, puesto que supera el valor -1 con diferencia. En cuanto a la curtosis, el valor obtenido aquí también aumenta bastante, por lo que el apuntalamiento es aún mayor que en el ítem anterior. El siguiente histograma recoge de un modo más visual toda esta información.

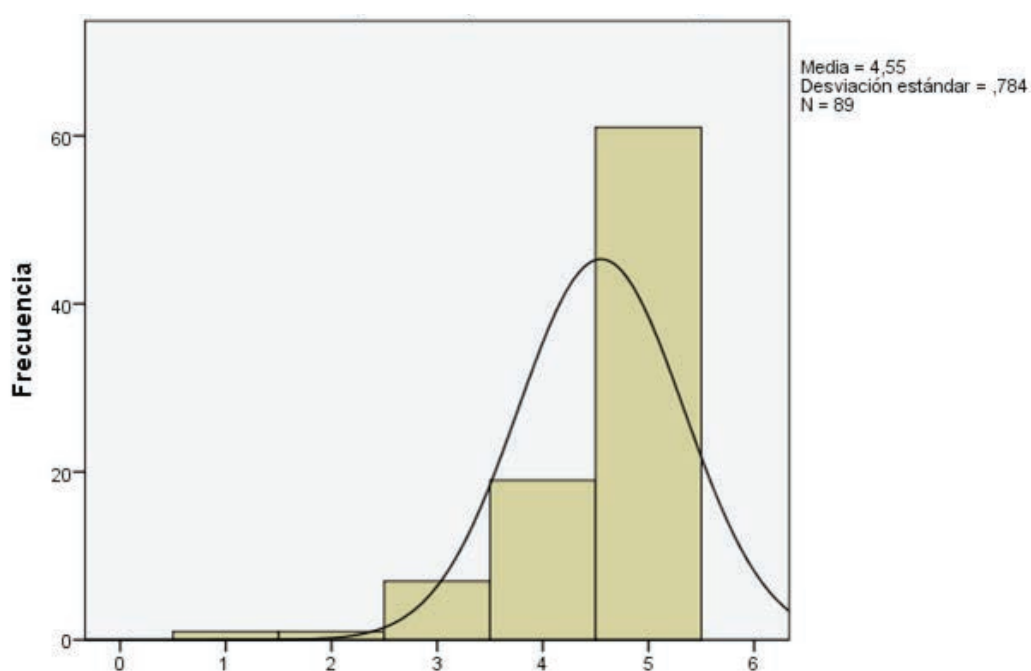


Gráfico 44: histograma de frecuencias del ítem 27.

Como podemos observar en el gráfico siguiente, el grado de acuerdo de los encuestados es superior incluso al del ítem anterior. El 89,89% de los encuestados están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que “la autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas”. El porcentaje de los que están “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” es el 2,24% y el número de “indecisos” es exactamente igual que el ítem anterior, un 7,87%, por tanto, hay aceptación masiva por parte del profesorado en lo que respecta al efecto positivo que tiene la autonomía del aprendizaje de cara al éxito que alcanza el aprendiente de lenguas extranjeras.

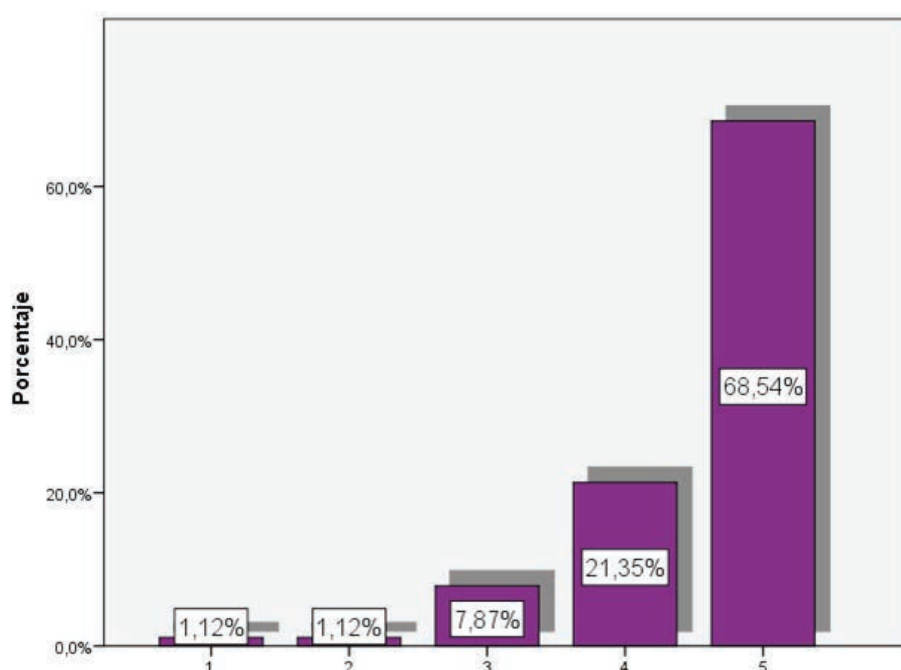


Gráfico 45: distribución de frecuencias del ítem 27.

8.3. Análisis pormenorizado del grupo 3. Factores que influyen en el grado de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje

En el cuestionario iba encaminado a conocer las percepciones del profesorado de lenguas extranjeras acerca de los posibles factores que pueden influir en el grado de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; entre ellos hemos distinguido entre los siguientes grupos: a) Edad, y b) Nivel.

8.3.1. Representación gráfica y análisis univariable en relación a la edad

Mostramos a continuación los datos descriptivos para los ítems de este subgrupo. Una primera lectura nos revela que la mayoría de los datos en los tres ítems que componen este subgrupo se concentran en la parte inferior del gráfico. No obstante, el análisis pormenorizado que presentamos en las siguientes líneas puede confirmar esta información de manera más detallada.

Estadísticos		ÍTEM 6	ÍTEM 15	ÍTEM 18
Media		2,28	1,72	2,38
Mediana		2,00	1,00	2,00
Moda		1	1	2
Desviación estándar		1,252	,965	1,113
Asimetría		,656	1,371	,406
Curtosis		-,598	1,616	-,638
Mínimo		1	1	1
Máximo		5	5	5
Percentiles	25	1,00	1,00	1,00
	50	2,00	1,00	2,00
	75	3,00	2,00	3,00

Tabla 39: estadísticos descriptivos subcomponente 3.1.

ÍTEM 6: *“Es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos”.*

De la información que nos proporciona el cuadro, podemos apreciar que la media tiene un valor de 2,28, con una desviación típica que supera el valor un en pocos puntos (1,252), por lo que existe una ligera variación entre los elementos de este grupo. Se puede observar también que el valor de la asimetría es positivo y que no supera el valor 0,5, lo que indica que el sesgo de datos se va a concentrar en la parte inferior del gráfico, aunque no en el extremo. El valor de la curtosis, por otro lado, ronda los valores comprendidos entre 0,5 y -0,5, por lo que la curva se considera normal. Estos datos quedan reflejados en el siguiente histograma.

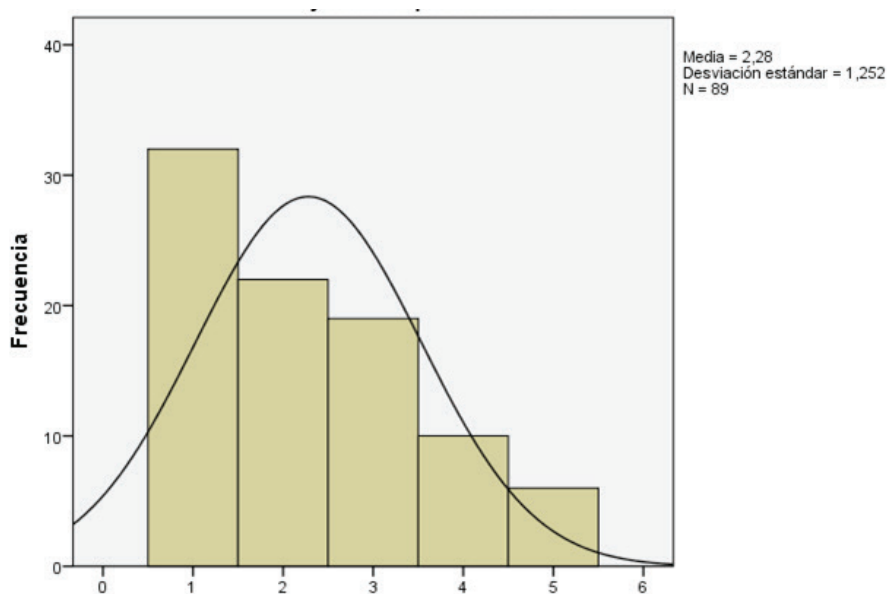


Gráfico 46: histograma de frecuencias del ítem 6.

Si traducimos estos datos a porcentajes, podemos advertir que seis de cada diez profesores se han mostrado en “desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. El grado de asentimiento es muy bajo y no llega a superar el 18%. Por otro lado, el porcentaje de “indecisos” (21,35%) supera en tres puntos aproximadamente el porcentaje de aquellos que respondieron “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Podemos, por tanto, concluir que la mayoría de los docentes encuestados estiman que no es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes jóvenes que en adultos.

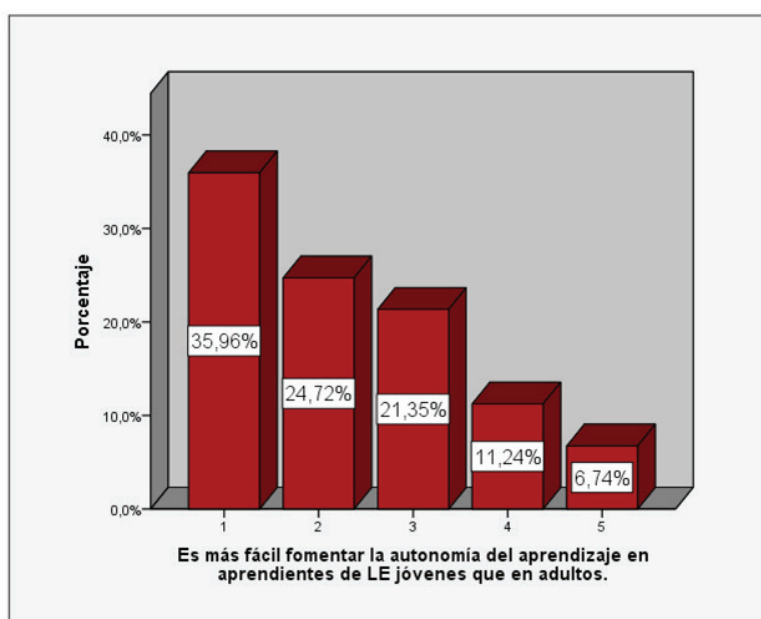


Gráfico 47: distribución de frecuencias del ítem 6.

ÍTEM 15: “*Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje*”.

La media de este ítem, con respecto a la media del ítem anterior, varía en medio punto, siendo esta media más baja (1,72). Sin embargo, en este caso, los datos se encuentran más concentrados y la media es más representativa, pues el valor de la desviación típica es de 0,965. En cuanto a la asimetría (1,371), al obtener un valor más alto que 1, los datos se van a situar en la parte inferior del gráfico, con una curva leptocúrtica, ya que el valor de la curtosis también supera el valor 1, concretamente asciende a 1,616. Los percentiles confirman esta agrupación de datos, ya que los tres percentiles oscilan entre el valor 1 y 2.

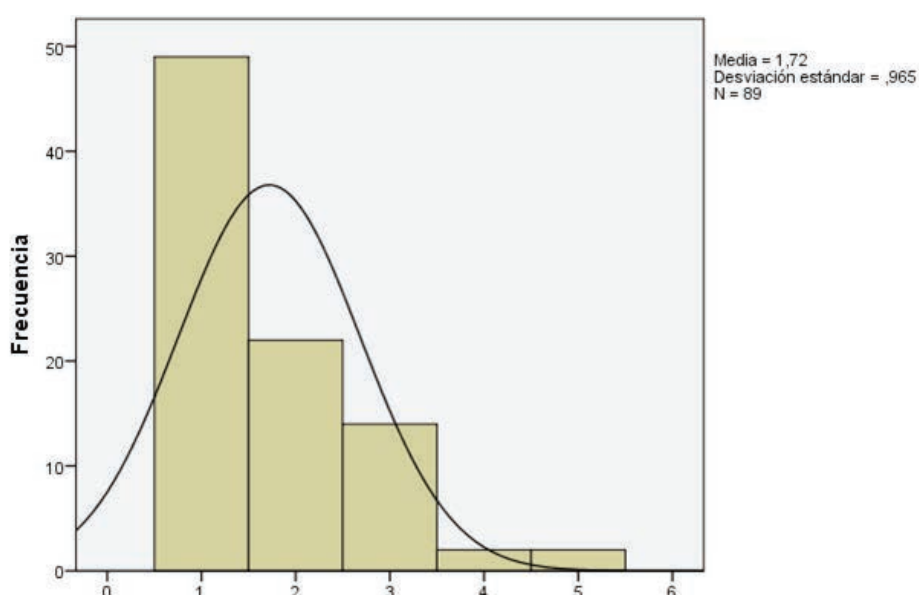


Gráfico 48: histograma de frecuencias del ítem 15.

El rasgo más sobresaliente del gráfico es la gran diferencia porcentual entre la moda, que apunta a que un número importante de informantes se manifiesta “totalmente en desacuerdo”, y cualquiera de los demás valores. Si agrupamos las opciones “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, obtenemos que un significativo 79,78% del profesorado opina que los aprendientes de lengua extranjera de cualquier edad no pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Sólo un 4,5% opina lo contrario y el número de “indecisos” (15,73%), con respecto al ítem anterior, desciende en seis puntos aproximadamente.

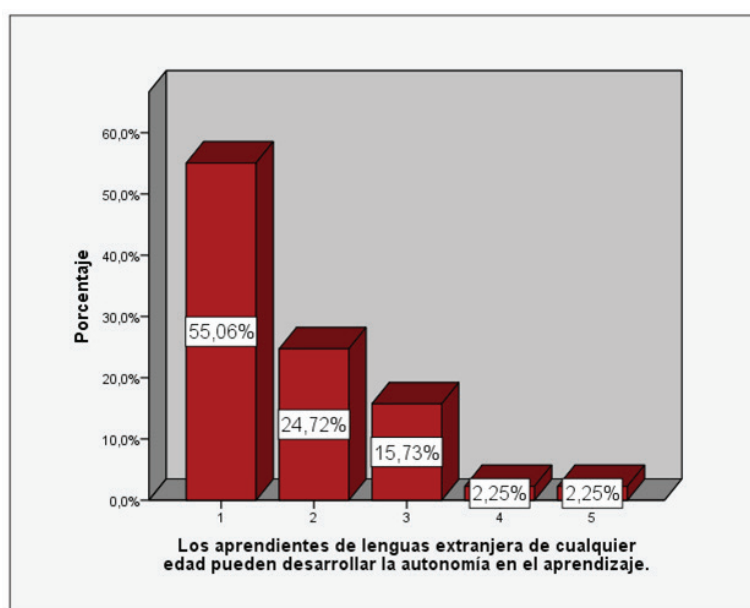


Gráfico 49: distribución de frecuencias del ítem 15.

ÍTEM 18: *“Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos”.*

Se desprende de la información del cuadro que la media de 2,38 es muy parecida a la media del ítem 6, sin embargo la moda en este ítem se sitúa en la respuesta 2 (desacuerdo) y no en la 1 (totalmente en desacuerdo) tal y como ocurría con el resto de ítems de este subgrupo. La desviación típica, con un valor de 1,113 nos indica que existe una ligera dispersión de datos; aun así, la media sigue siendo representativa. El valor de la asimetría (0,406), como en el resto de los ítems, es positivo, lo cual pone de manifiesto que los datos se van a concentrar en la parte inferior del gráfico, y el hecho de que se encuentre entre los valores 0,5 y -0,5 nos advierte que no se sitúan en la parte extrema, sino más bien cercanos al centro. En cuanto al valor de la curtosis (-0,638), la curva presenta inicio de apuntalamiento hacia arriba, aunque podría considerarse dentro de los valores normales ya que el índice obtenido se encuentra entre los parámetros 1 y -1. Esta descripción de los datos queda representada de manera más clara en el siguiente histograma:

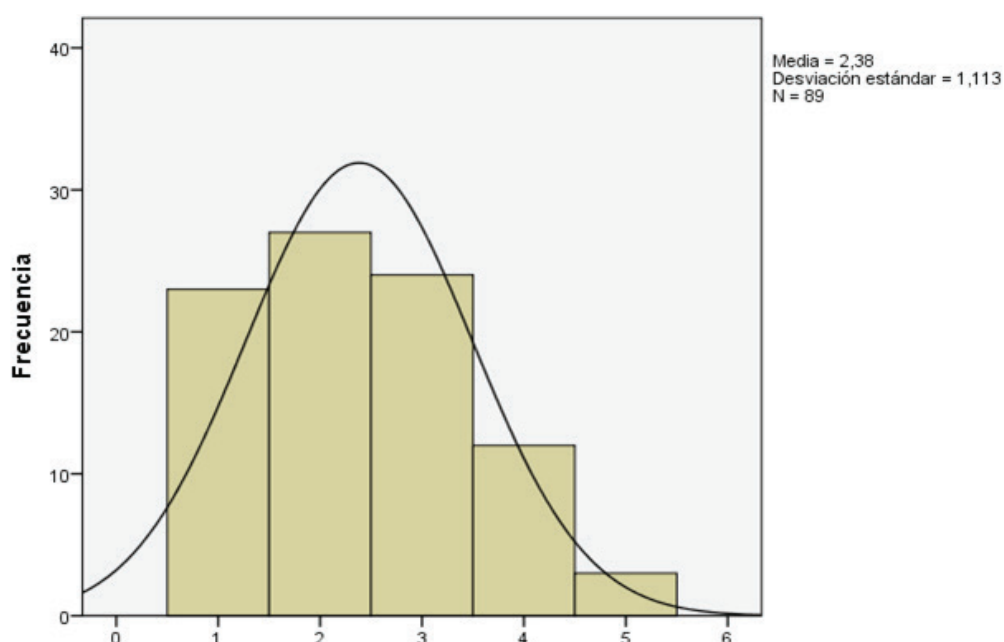


Gráfico 50: histograma de frecuencias del ítem 18.

Como hemos mencionado anteriormente, la moda es la respuesta 2 (desacuerdo), muy seguida de las respuestas 3 (indiferente) y 1 (totalmente en desacuerdo). Si agrupamos las opciones 1 y 2, observamos que más de la mitad de los profesores, un 56,18%, estima que no es posible fomentar la autonomía del aprendizaje tanto en aprendientes jóvenes como en adultos. Solamente un 16,85% opina de un modo positivo; pero de este porcentaje, tan sólo el 13,48% está totalmente convencido. Obsérvese que el porcentaje de los profesores que “no está de acuerdo” ni “en desacuerdo” (26,97%) es superior al porcentaje obtenido en los otros dos ítems de este subgrupo e incluso supera al porcentaje de los que están totalmente en desacuerdo. Este alto porcentaje de indecisos puede indicar que quizás no se ha conseguido transmitir con claridad al encuestado la idea que subyace en el enunciado del ítem.

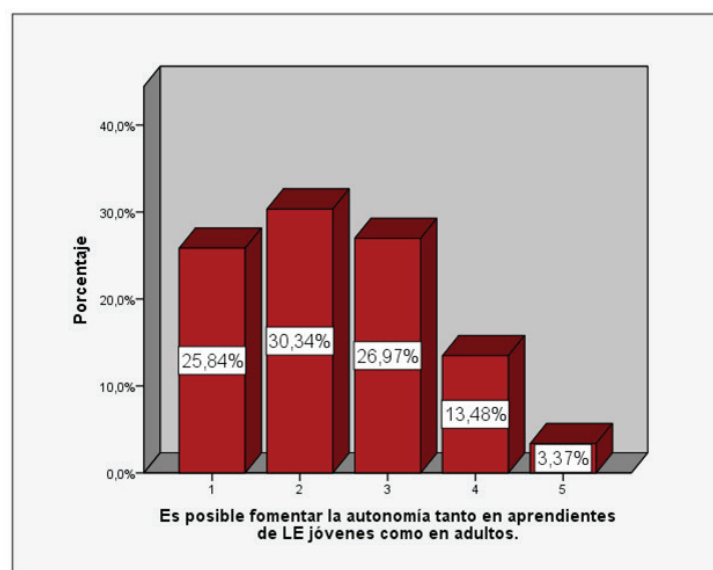


Gráfico 51: histograma de frecuencias del ítem 18. (*pág. anterior*)

8.3.2. Representación gráfica y análisis univariable en relación con el nivel

En primer lugar presentamos el cuadro de estadísticos para cada ítem, para posteriormente proceder a un análisis más pormenorizado de cada uno de los ítems que componen este subgrupo.

Estadísticos		ÍTEM 1	ÍTEM 7	ÍTEM 9
Media		4,04	4,00	4,07
Mediana		4,00	4,00	4,00
Moda		4	5	5
Desviación estándar		,878	1,044	,939
Asimetría		-,604	-,612	-,558
Curtosis		-,371	-,652	-,811
Mínimo		2	1	2
Máximo		5	5	5
Percentiles	25	3,50	3,00	3,00
	50	4,00	4,00	4,00
	75	5,00	5,00	5,00

Tabla 40: Estadísticos descriptivos del subcomponente 3.2.

ÍTEM 1: “*Los aprendientes de lenguas de cualquier nivel pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje*”.

Tal y como podemos advertir en el cuadro anterior, la media para este ítem es 4,04. La moda y la mediana coinciden en la respuesta 4 (de acuerdo). En cuanto a la desviación típica (0,878), ésta no supera el valor 1, por lo que podemos decir que los datos no están muy dispersos y la media es representativa. La asimetría, con un valor negativo (-0,604) nos indica que los datos se van a concentrar en la parte superior del gráfico, pero no totalmente en el extremo, ya que este valor se aproxima a -0,5, considerado como parámetro normal. En el histograma siguiente podemos observar dicha curva y el resto de datos.

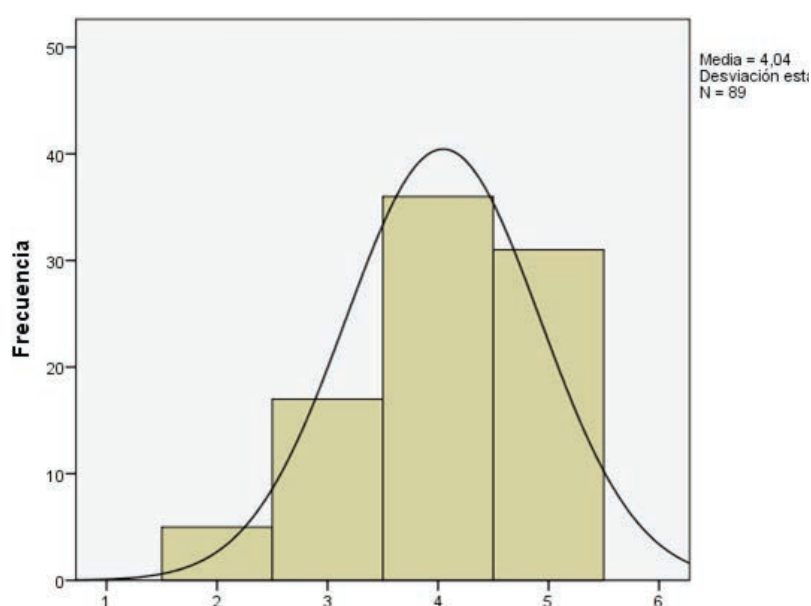


Gráfico 52: histograma de frecuencias del ítem 1.

Según muestra el gráfico siguiente, los profesores opinan mayoritariamente que los aprendientes de cualquier nivel pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje. La moda es “de acuerdo”, cuatro de cada diez que unido a un 34, 83% que optan por “totalmente de acuerdo” nos lleva a que alrededor del 75% de los profesores opinan positivamente la cuestión planteada en este ítem. Tan solo un 5,62% opina lo contrario, y de este porcentaje, ningún docente ha optado por la respuesta 1. El número de “indecisos” no supera el 20%.

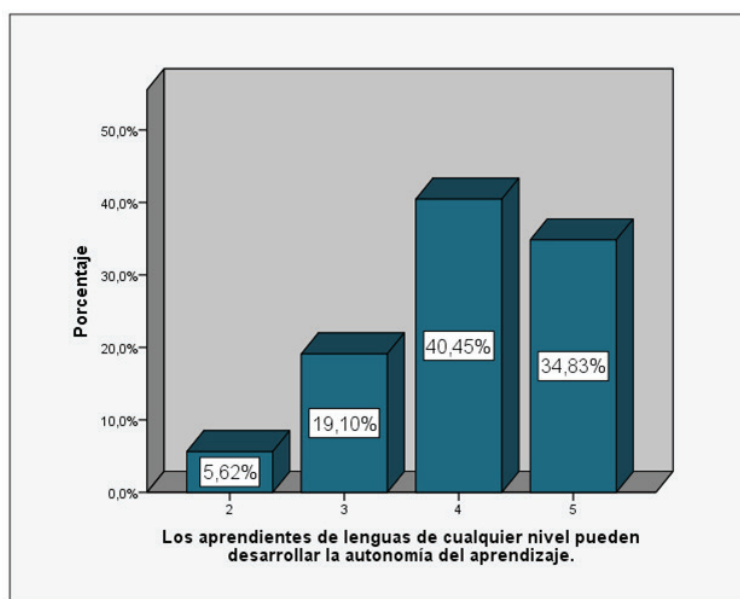


Gráfico 53: Distribución de frecuencias del ítem 1.

ÍTEM 7: “*Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua extranjera principiantes como en avanzados*”.

Observamos en este ítem que la media tiene un valor de 4, exactamente igual que la mediana, pero la respuesta más seleccionada ha sido la 5 (totalmente de acuerdo). La desviación típica es 1,044, que aunque supera el valor 1, sigue siendo representativa, pues la dispersión de datos es mínima. En este caso, el valor de la asimetría es parecida a la del ítem anterior, por lo que se comporta igual, con sesgo de datos en la parte superior del gráfico. La curtosis (-0,652) advierte un apuntalamiento hacia arriba, tal y como se puede apreciar en el siguiente histograma:

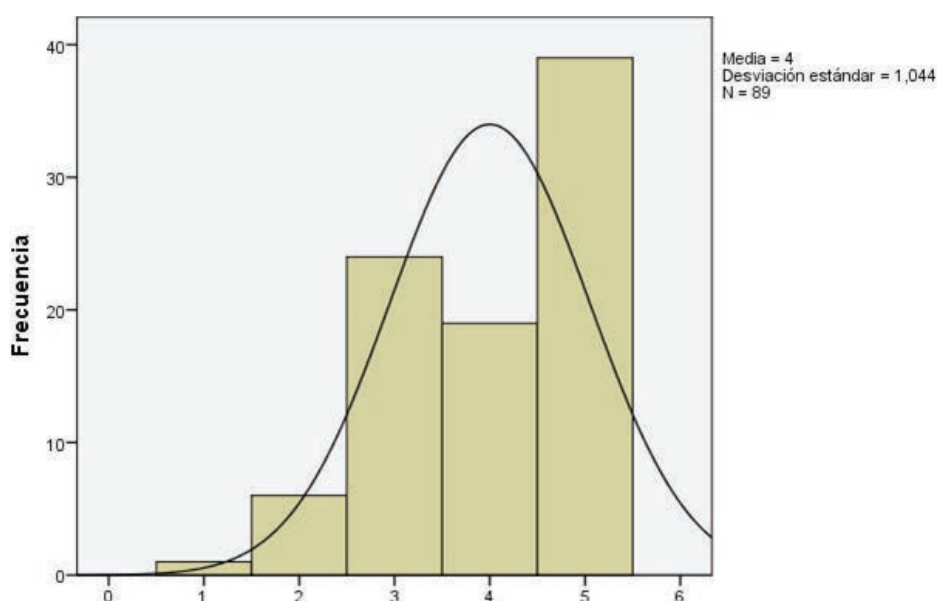
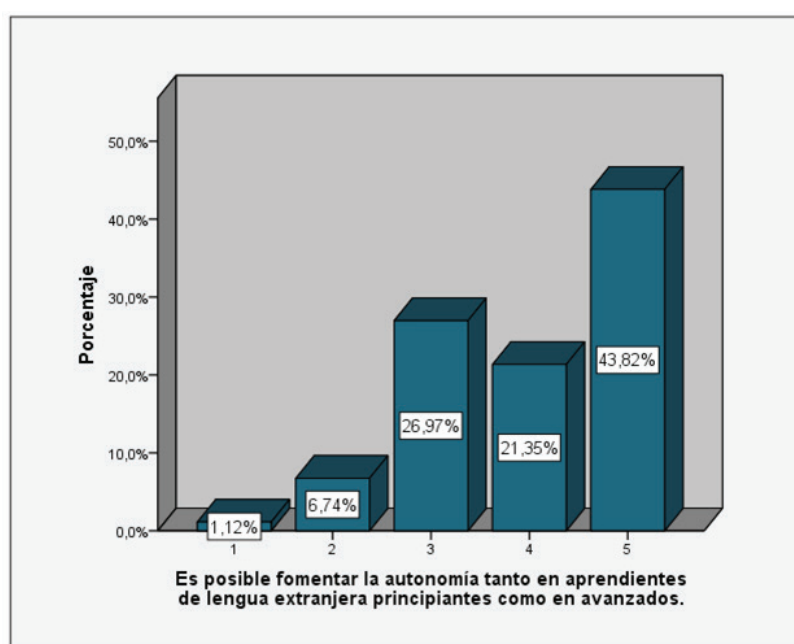


Gráfico 54: histograma de frecuencias del ítem 7.(pág. anterior)

En comparación con el ítem anterior, el porcentaje de los profesores que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” (65,17%) disminuye sensiblemente, en concreto un 10%. Como consecuencia, incrementa el porcentaje en el resto de los valores. Así pues, el porcentaje de “indecisos” asciende a 26,97%, superando incluso al porcentaje de profesores que se manifiestan “de acuerdo” (21,35%). Aun así, seis de cada diez profesores opinan que es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes principiantes, como en avanzados. Por otro lado, el porcentaje de profesores que piensan lo contrario alcanza tan sólo del 7,86%.

**Gráfico 55:** distribución de frecuencias del ítem 7.

ÍTEM 9: “*Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje*”.

En este caso, la mediana (de acuerdo) y la moda (totalmente de acuerdo) coinciden con el ítem 7, y en lo que respecta a la media (4,07), ésta es muy similar al resto de ítems, aunque un poco más elevada. La desviación típica (0,939) indica que la media es representativa, al encontrarse los datos poco dispersos. El sesgo de datos, según el valor de la asimetría (-0,558), se sitúa en la parte superior del gráfico, y la curtosis (-0,811) refleja una curva leptocúrtica. El siguiente histograma muestra esta información de una manera más visual.

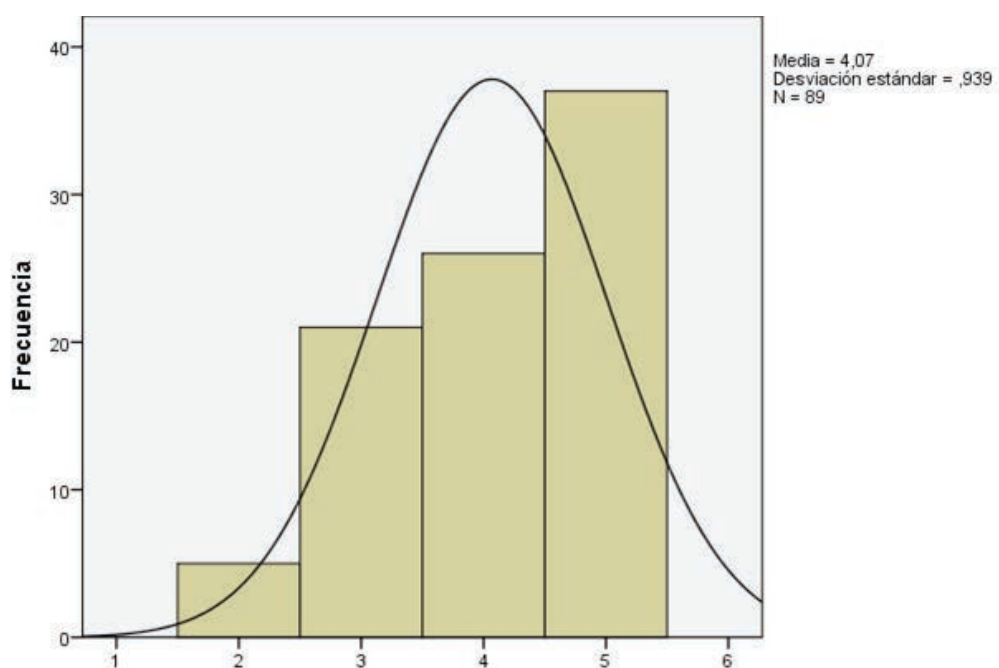


Gráfico 56: histograma de frecuencias del ítem 9.

En este ítem, la moda es totalmente de acuerdo, con un 41,57%, que si lo sumamos al número de profesores que afirman “estar de acuerdo”, suma un porcentaje total de 70,78%. En conjunto, podemos concluir que la mayoría de los docentes opinan que los aprendientes sin experiencia alguna en idiomas pueden lograr la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tan sólo un 5,62% “no está de acuerdo” con el enunciado de este ítem y el número de “indecisos” es de 23,60%, casi cuatro puntos menos que el ítem anterior.

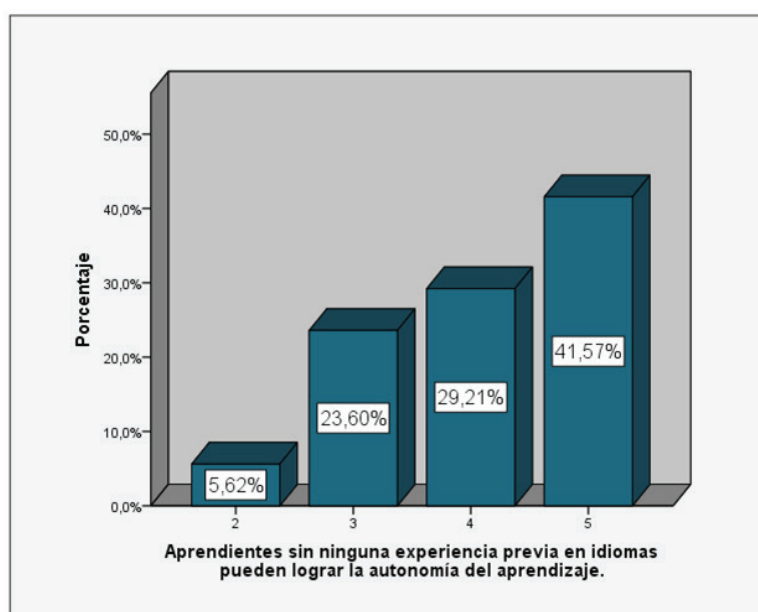


Gráfico 57: distribución de frecuencias del ítem 9. (*pág. anterior*)

8.4. Análisis pormenorizado del grupo 4. Aprendientes autónomos

En esta sección, nos disponemos a conocer la percepción del profesorado con respecto al grado de autonomía de sus alumnos, es decir, si piensan que sus estudiantes tienen cierto grado de autonomía o no.

ÍTEM 29: “*Los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”.

Media		3,08
Mediana		3,00
Moda		3
Desviación estándar		,727
Asimetría		,242
Curtosis		-,190
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

Tabla 41: estadísticos descriptivos del componente 4.

Podemos observar en el cuadro de datos que la media se sitúa en 3,08 y la moda y la mediana coinciden en la respuesta 3 (indiferente). Esos datos están agrupados, no dispersos, tal como nos muestra el valor de la desviación típica (0,727). El valor obtenido en la asimetría (0,242),

nos indica que el sesgo de datos se encuentran situado más bien en la parte inferior del gráfico, cerca del centro, pues la asimetría se encuentra dentro de los parámetros considerados normales, $-0,5$ y $0,5$, mientras que la curtosis obtenida ($-0,190$) indica un apuntalamiento hacia arriba. Toda esta información queda plasmada de manera gráfica en el siguiente histograma:

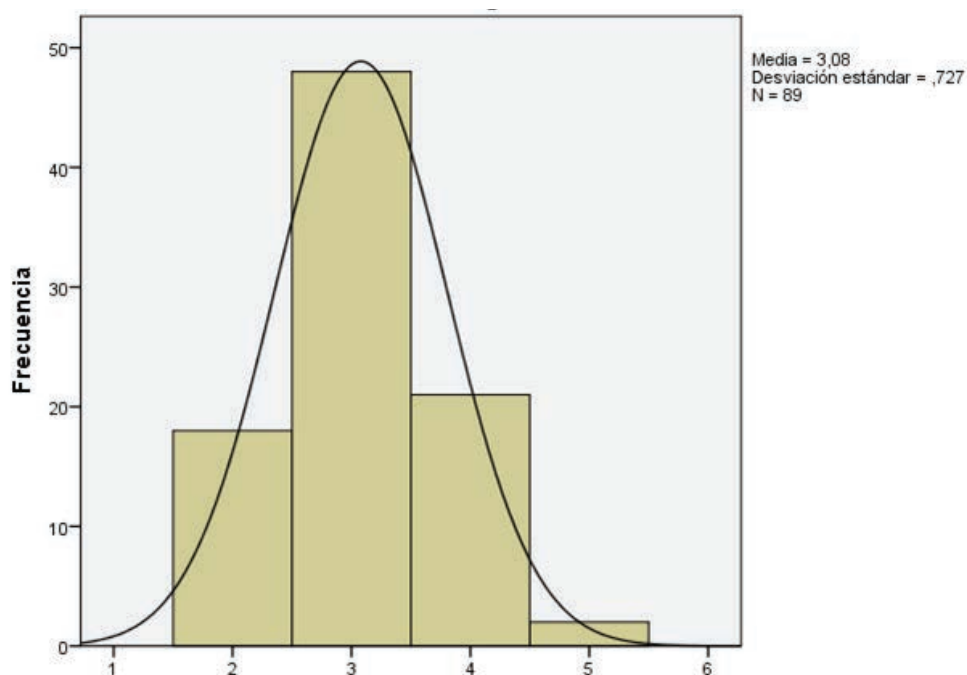


Gráfico 58: histograma de frecuencias del ítem 29.

Si analizamos el siguiente gráfico de porcentajes, es interesante observar que más del 50% ha optado por la respuesta “indiferente”. Tan sólo un 2,2% del profesorado afirma estar “totalmente de acuerdo”, lo que sumado a aquellos que respondieron *de acuerdo*, asciende a 25,85%, cifra que supera a la obtenida en la respuesta 2, en la que observamos que un 20,22% manifiesta estar “en desacuerdo”. También es llamativo aquí que ningún encuestado ha seleccionado la opción totalmente en desacuerdo.

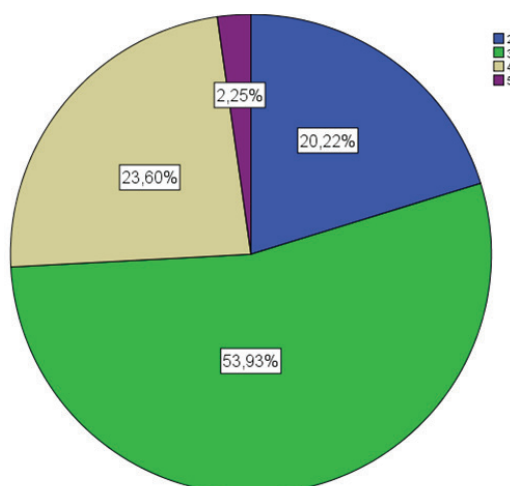


Gráfico 59: distribución de frecuencias del ítem 29. (pág. anterior)

8.5. Análisis pormenorizado del grupo 5. Implementación autonomía en el aprendizaje

Nos proponemos averiguar aquí si los profesores piensan que implementan la autonomía en el aprendizaje y qué les hace pensar eso o cómo lo llevan a cabo.

ÍTEM 30: “*Cuando doy clases en mi centro les doy a mis alumnos la oportunidad de desarrollar la autonomía de aprendizaje*”.

Media		3,90
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		,840
Asimetría		-,511
Curtosis		,429
Mínimo		1
Máximo		5
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	4,50

Tabla 42: Estadísticos descriptivos del componente 5.

El valor de la media para este ítem es 3,90, mientras que la moda y la mediana coinciden

en la respuesta 4 (de acuerdo). El valor de la desviación típica pone de manifiesto que los datos no están muy dispersos y, según la asimetría, la cola de la distribución se alarga para valores superiores a la media. Se observa también en la información del cuadro que el 50% de los docentes han dado una respuesta comprendida entre 3 y 4.50 (percentiles 25 y 75, respectivamente). Estos datos quedan reflejados en el siguiente histograma:

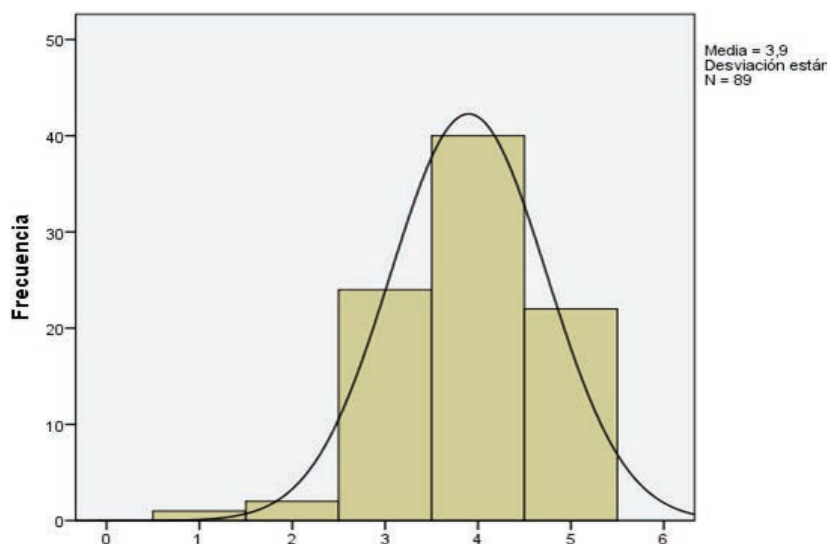


Gráfico 60: histograma de frecuencias del ítem 30.

En cuanto a los porcentajes, podemos observar que el 44,95% de los profesores han optado por la respuesta “de acuerdo”, que sumado a los que respondieron “totalmente de acuerdo”, este porcentaje alcanza casi un 70%. Por tanto, podemos afirmar que siete de cada diez profesores creen dar a sus alumnos la oportunidad de desarrollar la autonomía del aprendizaje en clase. Tan solo un 3,37% opina lo contrario; destaca asimismo el número de docentes “indecisos” ante este ítem, con un 26,97%.

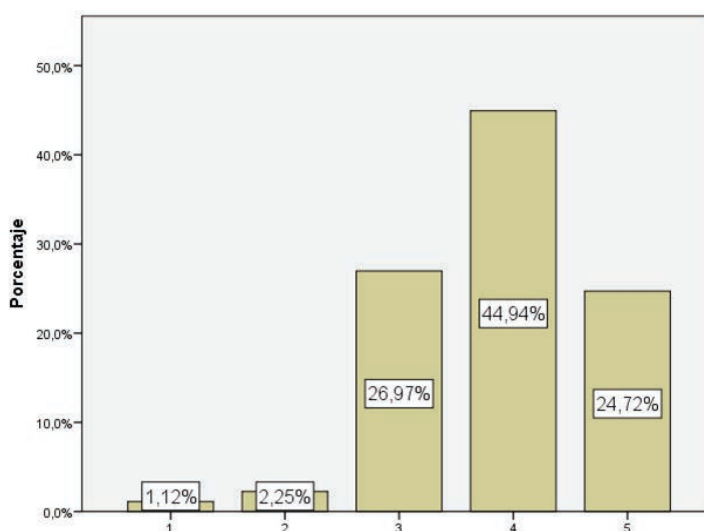


Gráfico 61: distribución de frecuencias del ítem 30.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 9

OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO: EXPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS CON EL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

9.0. Introducción

El análisis descriptivos de los datos proporcionados por los estudiantes que han participado en esta investigación, lo presentamos en cuatro tablas que se corresponden con los cuatro subcomponentes que conforman el cuestionario dirigido a los alumnos de las EE.OO.II. de Málaga. En ellas, al igual que hicimos con los docentes, mostramos las puntuaciones (porcentajes, media y desviación típica) obtenidas para cada uno de los ítems que integran cada una de las subdimensiones del cuestionario de los alumnos, de acuerdo con las opciones de respuesta adoptada (1 = “totalmente en desacuerdo”; 2 = “de acuerdo”; 3 = “indiferente”; 4 = “de acuerdo”; 5 = “totalmente de acuerdo”).

Como paso previo a la realización del estudio de los datos descriptivos de cada subcomponente, hemos llevado a cabo un análisis de fiabilidad (Modelo de Alfa de Cronbach) para confirmar la consistencia interna de los ítems que configuran cada subcomponente.

9.1. Componente 1: Decisiones en las que el alumnado podría involucrarse

Subcomponente 1.1. Deseable

El Alfa de Cronbach para este subgrupo, compuesto de siete elementos, alcanza el valor de 0,780, lo cual significa que la fiabilidad es alta. A continuación se exponen los datos descriptivos correspondientes a los siete elementos que conforman este subcomponente, que intentan conocer el deseo de los alumnos de involucrarse en las tomas de decisiones relativas a varios aspectos como los objetivos del curso, materiales, tipos de tareas, etc. Por cada ítem se incluye el

porcentaje obtenido en cada opción de respuesta, así como la media, representada mediante “X” y, la desviación típica como “DT”.

		PORCENTAJES EN OPCIONES DE RESPUESTA						
Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5	X	DT
1	Me gustaría involucrarme en la selección de los objetivos del curso.	3,7	4,4	27,2	53,2	11,5	3,64	,878
3	Me gustaría involucrarme en la selección de los recursos (libros de textos, multimedia, etc.) que usamos.	2,2	7,0	25,9	50,1	14,8	3,68	,886
5	Me gustaría involucrarme en el tipo de tarea y actividades que realizamos.	2,2	3,7	15,7	56,6	21,8	3,92	,845
7	Me gustaría involucrarme en la selección de temas que se van a usar para las discusiones de clase.	1,7	4,6	22,9	56,4	14,4	3,77	,813
9	Me gustaría involucrarme en cómo se evalúa el aprendizaje.	5,2	11,1	23,1	43,4	17,2	3,56	1,062
11	Me gustaría involucrarme en cómo se imparte la clase.	5,0	10,9	30,3	41,8	12,0	3,45	1,004
13	Me gustaría participar más activamente en las normas para el buen funcionamiento de la clase.	2,2	4,4	32,0	45,8	15,7	3,68	,866

Tabla 43: descriptivos y frecuencias del subcomponente 1.1.

Si centramos nuestra atención en los porcentajes, encontramos dos ítems destacados, con porcentajes que superan el 55%, el ítem 5 (“Me gustaría involucrarme en el tipo de tarea y actividades que realizamos”), con un 56,6% en la opción de respuesta “de acuerdo”, y el ítem 7 (“Me

gustaría involucrarme en la selección de temas que se van a usar para las discusiones de clase”), con un 56,4 en la opción de respuesta “de acuerdo”, también. Por otro lado, destaca el alto porcentaje de indecisos, que supera el 30%, en los ítems 11 y 13 relacionados con cómo se imparte la clase y las normas del buen funcionamiento, respectivamente. Aun así, si sumamos los porcentajes de estudiantes que han optado por las respuestas “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en estos dos ítems, esta suma supera el 50% en el caso del ítem 11, mientras que el 13 supera el 60%, ambas cifras superiores a los porcentajes de indecisos. En cuanto a la suma de porcentajes de las opciones de respuestas 1 (totalmente en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo), sólo encontramos dos casos que superan el 10% (ítem 9 e ítem 11).

En relación a las puntuaciones medias más destacadas, encontramos también los ítems 5, con un valor de 3,92 y el ítem 7, con un valor de 3,77. El resto de medias se acercan al valor 4, por lo que encontramos un alto porcentaje de alumnos muestran una predisposición positiva a la hora de involucrarse con aspectos como la selección de los objetivos del curso, la selección de libros de textos, materiales, etc, y sobre todo en la selección de tareas y actividades, así como temas para usar en las discusiones de clase. Por otro lado, las medias más baja, que rondan el valor 3,5, son aquellas relacionadas con aspectos como la evaluación o la forma de impartir la clase (ítem 9 e ítem 11), precisamente donde la desviación típica supera el valor 1, indicando menor concentración de datos en torno a la media. En otras palabras, existe mayor dispersión en las respuestas y mayor divergencia de opiniones cuando se plantea al alumnado si les parece acertado involucrarse activamente en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje o en cómo se imparte la clase. En relación a los demás ítems, la mayor concentración en torno a la media (y, por tanto, el mayor acuerdo), se sitúa entre el ítem 7 (selección de tipo de tareas y actividades) y 5 (selección de temas a discutir en clase) nuevamente.

Componente 1: Decisiones en las que el alumnado podría involucrarse

Subcomponente 1.2. Realizable

El Alfa de Cronbach para este subgrupo, compuesto también de siete elementos, alcanza un valor superior al subcomponente anterior (Alfa de Cronbach 0,828), lo que indica que las afirmaciones presentan buena consistencia interna y fiabilidad es bastante alta. A continuación, se exponen los datos descriptivos correspondientes a los siete elementos que conforman este subcomponente, una información que nos permitirá conocer si, de acuerdo con los estudiantes, es factible implementar la autonomía en el aprendizaje mediante una serie de propuestas como la selección de los objetivos del curso, la selección de tareas, de recursos, etc. Igual que en la tabla anterior, incluimos cada ítem de este subcomponente con los porcentajes de cada opción de respuesta, junto con la media y la desviación típica.

		PORCENTAJES EN OPCIONES DE RESPUESTA						
Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5	X	DT
2	Creo que es posible involucrarme en la selección de los objetivos del curso.	4,6	14,6	22,9	45,5	12,4	3,47	1,032
4	Creo que es posible involucrarme en la selección de los recursos (libros de textos, multimedia, etc.) que usamos.	4,8	15,9	23,5	43,6	12,2	3,42	1,047
6	Creo que es posible involucrarme en el tipo de tarea y actividades que realizamos.	2,2	10,2	16,8	51,6	19,2	3,75	,952
8	Creo que es posible involucrarme en la selección de temas que se van a usar para las discusiones de clase	1,7	13,7	23,5	46,8	14,2	3,58	,953
10	Creo que es posible involucrarme en mi proceso de evaluación	8,5	17,2	22,4	38,3	13,5	3,31	1,158
12	Creo que es posible involucrarme en cómo se imparte la clase.	6,8	17,2	26,4	40,1	9,6	3,29	1,071
14	Creo que es posible involucrarme en las normas para el buen funcionamiento de la clase.	3,3	7,0	28,8	46,0	15,0	3,63	,934

Tabla 44: descriptivos y frecuencias del subcomponente 1.2.

Si observamos los valores recogidos en la tabla relativa a la segunda subdimensión, comprobamos que la tendencia a las respuesta 4 (de acuerdo) se repite. Atendiendo a los porcentajes de respuestas obtenidos, destacan los ítems 2, 6, 8 y 12, todos ellos con puntuaciones superiores al 45%. Como aspecto más relevante encontramos el ítem 6, donde el 51,6% de los alumnos afirman estar de acuerdo en que es posible o factible involucrarse en el tipo de tarea y actividades que se llevan a cabo en clase. A este ítem le sigue el ítem 8, relacionado con la selección de

temas a discutir en clase. En el ítem 2, por su parte, el 45,5% creen que es posible involucrarse en la selección de los objetivos del curso, mientras que en el ítem 14, el 46% cree que es posible involucrarse en las normas para el buen funcionamiento de la clase.

En relación a las medias, éstas se sitúan entre 3,75 y 3,29. Ambas, como medias más destacadas, se corresponden con los ítems 6 y 12 respectivamente. El ítem 6, referido a la selección del tipo de tareas y actividades, se sitúa con la media más alta, 3,75, anteriormente ya descrito. Y entre las puntuaciones más bajas destaca el ítem 12 (“Creo que es posible involucrarme en cómo se imparte la clase”), con un valor de 3,29.

Centrándonos en los valores alcanzados por las desviaciones típicas, apreciamos que se sitúan entre 0,934 y 1,158. En general, se observa que existe poca concentración en torno a la media, especialmente en el ítem 10 (“Creo que es posible involucrarme en mi proceso de evaluación”), donde existe mayor divergencia de opiniones, ya que la desviación típica es alta (1,158), mientras que la media es baja (3,31). Por otro lado, donde existe mayor concentración en torno a la media es en el ítem 12 (“Creo que es posible involucrarme en cómo se imparte la clase”), con una D.T = 0,934.

Observando tal concentración de datos en torno a la media, es interesante destacar también que el porcentaje de “indecisos”, en la mayoría de los ítems, oscilan entre 22,4% y 28,8%, a excepción del ítem 6, donde al obtener la media más alta, el porcentaje de “indecisos” desciende al 16,8%. Sin embargo, el porcentaje de indecisos es superado por el porcentaje de estudiantes que respondieron las opciones 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), pues la suma de estas dos respuestas supera el 55% en la mayoría de los casos, alcanzando un 70,8% en el ítem 6 “selección de tareas y actividades” y un 61% en el ítem 8 “selección de temas a discutir” y el ítem 14 “buen funcionamiento de la clase”.

En relación al porcentaje obtenido en las opciones de respuestas 1 (totalmente en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo), las puntuaciones de la suma de ambos se sitúan alrededor del 15% y el 20%. Únicamente superan el 20% los ítems 10 “proceso de evaluación”, con un 25,7% y el ítem 12 “cómo se imparte la clase”, con un 24%.

9.2. Componente 2: Capacidades que los alumnos desearían tener

Subcomponente 2.1 Deseable.

Este subcomponente formado por siete elementos ha obtenido un valor de 0,794 para el Alfa de Cronbach, lo que indica que la consistencia interna entre los elementos y fiabilidad es bastante buena. Aquí, pretendemos conocer el deseo de los estudiantes en cuanto a la posesión o desarrollo potencial de ciertas capacidades, como, por ejemplo, identificar necesidades de apren-

dizaje, identificar puntos fuertes o débiles, etc. Así pues, presentamos y discutimos los datos descriptivos para estos elementos, tal como hemos realizado con los subcomponentes anteriores.

		PORCENTAJES EN OPCIONES DE RESPUESTA						
Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5	X	DT
15	Sería bueno que pudiese identificar mis necesidades de aprendizaje.	0,4	0,7	4,6	47,5	46,8	4,40	,651
17	Sería estupendo que pudiese identificar mis puntos fuertes.	0,4	1,1	6,8	43,6	48,1	4,38	,699
19	Sería estupendo que pudiese identificar mis puntos débiles.	0,4	1,5	5,0	42,0	51,0	4,42	,699
21	Sería estupendo que pudiese comprobar mi progreso.	0,0	1,1	3,3	41,4	54,2	4,49	,618
23	Sería estupendo que pudiese evaluar mi propio aprendizaje.	4,4	6,8	12,6	48,6	27,7	3,88	1,027
25	Sería estupendo que pudiese aprender en grupo con mis compañeros.	0,9	2,2	9,4	41,6	46,0	4,30	,795
27	Sería estupendo que pudiese aprender independientemente.	6,8	12,6	15,7	36,4	28,5	3,67	1,205

Tabla 45: descriptivos y frecuencias del subcomponente 2.1.

Con la información presentada en la tabla, podemos observar que las medias se sitúan entre los valores 3,67 y 4,49. Las opciones con mayor porcentaje de respuestas se corresponden con el 4 (de acuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo). De hecho, si centramos nuestra atención en los porcentajes, observamos que las opciones de respuestas 4 y 5 alcanzan valores que rondan el 40% o el 50%, a excepción del ítem 23 (“Sería estupendo que pudiese evaluar mi propio apren-

dizaje”) y el ítem 27 (“Sería estupendo que pudiese aprender independientemente”), donde los porcentajes de respuestas están más repartidos. Precisamente, en estos dos ítems, los porcentajes de “indecisos” superan el 10% al igual que la suma de los porcentajes de alumnos que “no está de acuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. La media de estos ítems, por tanto es más baja ($X=3,88$ para el ítem 23 y $X=3,67$, para el ítem 27) que el resto de ítems, mientras que la desviación típica aumenta (superando el valor 1, en ambos casos) corroborando la dispersión de datos y la divergencia de opiniones.

Por otro lado, destacamos el ítem 21 (“Sería estupendo que pudiese comprobar mi progreso”), con la puntuación media más alta (4,49). En general, los alumnos muestran un deseo de llevar a cabo los aspectos propuestos en este subcomponente, pues los valores de las medias son bastantes altos y, por otro lado, los valores de las desviaciones típicas son bastantes bajos, indicando que las opiniones de los alumnos se concentran en torno al valor de la media. Como excepción tenemos los ítems 23 y 27, anteriormente descritos. Por orden de preferencia y sumando los porcentajes obtenidos en las opciones de respuestas 4 y 5, exponemos los aspectos destacados:

- Ítem 21: El alumno desearía comprobar su progreso, 95,6%
- Ítem 15: El alumno desearía identificar sus necesidades de aprendizaje, 94,3%
- Ítem 19: El alumno desearía identificar sus puntos débiles, 93%
- Ítem 17: El alumno desearía identificar sus puntos fuertes, 91,7%
- Ítem 25: El alumno desearía aprender en grupo con sus compañeros, 87,6%
- Ítem 23: El alumno desearía evaluar su propio aprendizaje, 76,3%
- ítem 27: El alumno desearía aprender independientemente, 64,9%

Subcomponente 2.2. Realizable

Del mismo modo que ocurre con el resto de subcomponentes, la cuarta y última subdimensión están compuestas por siete elementos. En este caso, el valor obtenido para el Alfa de Cronbach es de 0,815, por lo que la consistencia interna entre los elementos y la fiabilidad es más alta que en el subcomponente anterior. Aquí, pretendemos conocer si los estudiantes creen tener ciertas capacidades, como, por ejemplo, identificar necesidades de aprendizaje, identificar puntos fuertes o débiles, etc. Estos son los datos descriptivos pertenecientes a este subgrupo.

		PORCENTAJES EN OPCIONES DE RESPUESTA						
Nº	ÍTEM	1	2	3	4	5	X	DT
16	Me siento capaz de identificar mis necesidades de aprendizaje.	2,6	8,5	7,2	59,5	22,2	3,90	,928
18	Me siento capaz de identificar mis puntos fuertes.	2,0	13,9	13,9	51,6	18,5	3,71	,988
20	Me siento capaz de identificar mis puntos débiles.	1,3	11,5	12,0	51,6	23,5	3,85	,955
22	Me siento capaz de comprobar mi progreso.	2,0	10,5	17,2	53,6	16,8	3,73	,929
24	Me siento capaz de evaluar mi propio aprendizaje.	4,6	19,8	20,9	44,4	10,2	3,36	1,053
26	Me siento capaz de aprender en grupo con mis compañeros.	2,6	5,2	8,3	46,2	37,7	4,11	,945
28	Me siento capaz de aprender independientemente.	9,6	20,7	17,2	36,8	15,7	3,28	1,228

Tabla 46: descriptivos y frecuencias del subcomponente 2.2.

Los mayores porcentajes, en este caso, tienden a concentrarse en la opción de respuesta 4 (de acuerdo), con valores que oscilan entre 36,8% del ítem 28 (“Me siento capaz de aprender independientemente”) y el 59,5% del ítem 16 (“Me siento capaz de identificar mis necesidades de aprendizaje”). Si bien los porcentajes mayores se concentran en el valor 4, los valores de las medias no superan este valor (únicamente el ítem 26, con un valor de 4,11). Esto se debe a que las opiniones de los alumnos están más repartidas que en el caso del subcomponente anterior. De hecho, las desviaciones típicas son más altas y oscilan entre los valores ,929 en el ítem 22 (“Me siento capaz de comprobar mi progreso”) y 1,228, en el ítem 28 relacionado con aprender independientemente.

Si atendemos a los porcentajes, podemos observar que el número de alumnos “indecisos”

es más alto en el ítem 24 (20,9%), relacionado con la capacidad de evaluar el propio aprendizaje. A éste le siguen, con la misma puntuación de 17,2%, los ítems 22 y 28, anteriormente descritos. Por otro lado, el porcentaje obtenido en la opción de respuesta 2 (desacuerdo) es más alto que en el resto de los subcomponentes, aunque no llega a superar el 20,7%, tal es el caso del ítem 28, que hace referencia a la capacidad de aprender independientemente.

A pesar de que el consenso de opiniones es menor en este subcomponente, el porcentaje obtenido en la opción de respuesta 4 (de acuerdo) es significativo, ya que en la mayoría de los casos supera el 50%, y si además le sumamos el porcentaje obtenido en la opción de respuesta 5 (totalmente de acuerdo), las puntuaciones son muy positivas, rondando el 70% en la mayoría de los casos, e incluso alcanzando el 83,9%, en el ítem 26, relacionado con aprender en grupos con los compañeros. A continuación, exponemos la suma de estos porcentajes como ejemplo del grado de asentimiento de los alumnos encuestados:

- Ítem 26: aprender en grupo con mis compañeros, 83,9%.
- Ítem 16: identificar mis necesidades de aprendizaje, 81,7%.
- Ítem 20: identificar mis puntos débiles, 75,1%.
- Ítem 22: comprobar mi progreso, 70,4%.
- Ítem 18: identificar mis puntos fuertes, 70,1%.
- Ítem 24: evaluar mi propio aprendizaje, 54,6%.
- Ítem 28: aprender independientemente, 52,5%.

Para comparar las diferencias entre los dos grupos de datos (lo deseable frente a lo realizable) de cada componente, hemos aplicado la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, que es la prueba no-paramétrica equivalente al t-test dependiente (Véase Field, 2009).

El siguiente gráfico resume las respuestas de los alumnos con respecto al deseo y a la viabilidad de involucrarse en una gama de decisiones sobre el curso (comparación subcomponente 1.1 y 1.2).

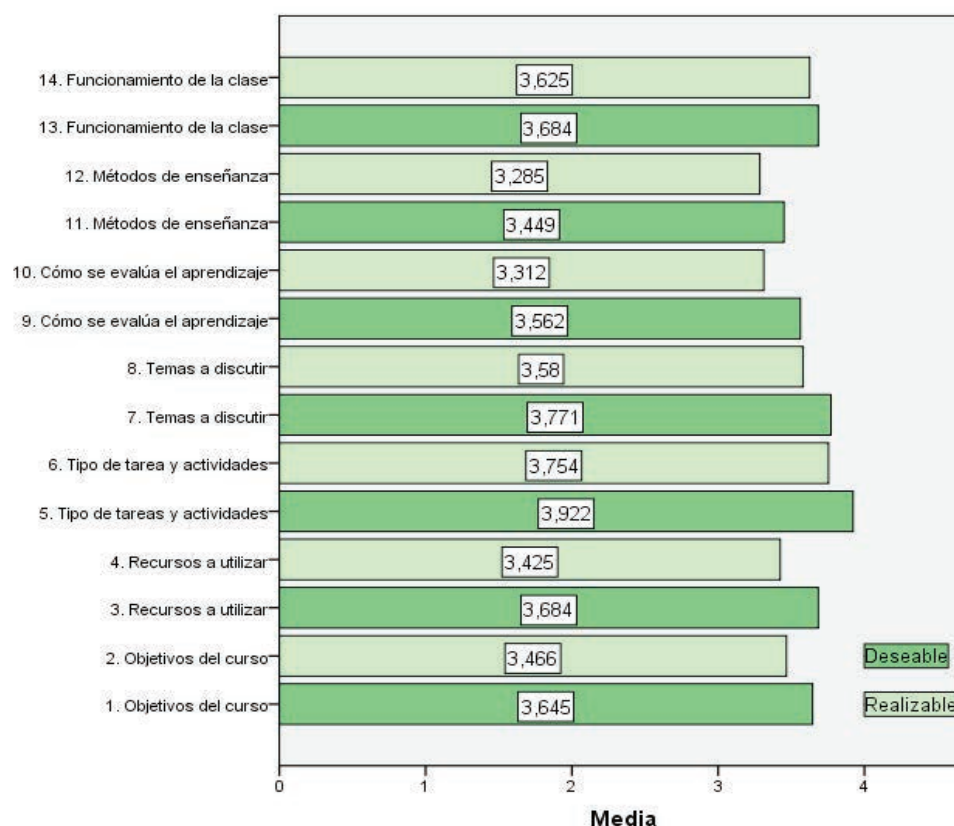


Gráfico 62: prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de subcomponente 1.1. y 1.2.

La tabla muestra que, en todos los casos, los alumnos tienen una actitud más positiva hacia el deseo de involucrarse que lo que sería la viabilidad real de llevarlo a cabo. Según la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, existen diferencias significativas en todos los casos a excepción de los ítems 13 y 14, que hacen referencia a la actitud deseable y realizable, respectivamente, de involucrarse en el funcionamiento de la clase. El orden de las medias de estas diferencias negativas es mayor en los aspectos relacionados con los recursos utilizados (diferencia negativa de 0,26), y con cómo se evalúa el aprendizaje (0,25). Luego les siguen el resto en el siguiente orden:

- Ítem 7 y 8: temas a discutir (0,19)
- Ítem 1 y 2: objetivos del curso (0,18)

- Ítem 5 y 6: tipos de tareas y actividades (0,17)
- Ítem 11 y 12: métodos de enseñanza (0,16).

Con respecto a los ítems 13 y 14 (funcionamiento de clase), la probabilidad asociada con la estadística Z es mayor que 0,05, lo que indica que no hay diferencia significativa y, por tanto, se conserva la hipótesis nula (valor de sig. 0,88).

En cuanto al segundo componente, que preguntaba a los alumnos como de deseable y realizable veían el hecho de desarrollar una serie de habilidades consideradas comúnmente como indicadores de la autonomía en el aprendizaje. La siguiente tabla muestra los resultados de esta comparación.

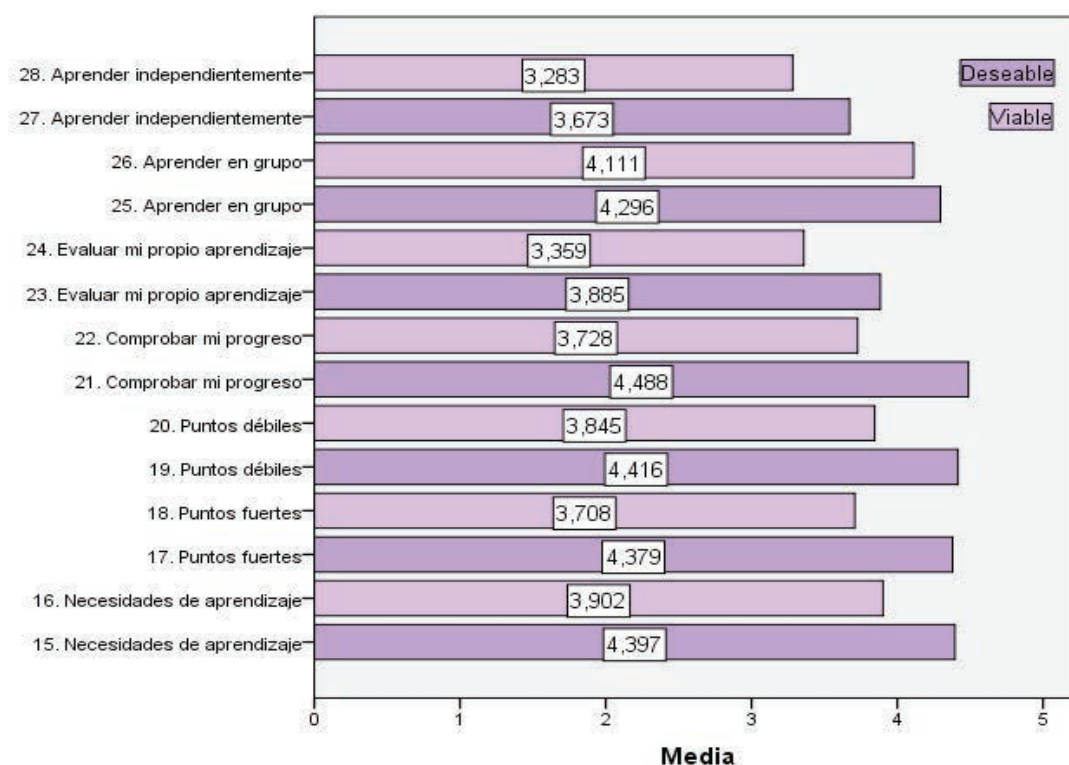


Gráfico 63: prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de subcomponente 2.1. y 2.2.

Una vez más, la deseabilidad es consistentemente más favorable que la viabilidad y, en todos los casos, la diferencia entre los dos valores son estadísticamente significativos, tal como muestra la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Esta diferencia es más notable en las ha-

bilidades relacionadas con la comprobación de su propio proceso (diferencia de 0,76) e identificar puntos fuertes (0,67). Le siguen el resto de habilidades en el siguiente orden:

- Ítem 19 y 20: identificar punto débiles
- Ítem 15 y 16: identificar necesidades de aprendizaje
- Ítem 27 y 28: aprender independientemente
- Ítem 23 y 24: evaluar propio aprendizaje
- Ítem 25 y 26: aprender en grupo.

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

10.0. Introducción

En esta sección, presentamos una visión global y resumida de los resultados en función de los objetivos específicos que nos proponíamos estudiar.

10.1. ¿Qué significa la “autonomía en el aprendizaje” para profesores de lenguas extranjeras en las EE.OO.II. de Málaga?

Existen diferentes maneras de contestar a esta pregunta. Una de ellas es considerando si las respuestas al cuestionario favorecen una u otra tendencia o subdimensión (perspectiva social, técnica, psicológica y política) de la autonomía en el aprendizaje, establecidas a priori, y otra analizando la interdependencia entre los cuatro subcomponentes que conforman este grupo. Para otorgar efectividad a los ítems de la escala likert que componen cada subdimensión, llevamos a cabo el análisis de Alfa de Cronbach, así como la prueba F con las variables resumen, para comprobar la relación entre las cuatro subdimensiones que conforman la autonomía en el aprendizaje; ambos procedimientos se han descrito en el capítulo de datos.

En primer lugar, vamos abordar la información resultante de los ítems de cada perspectiva, y posteriormente discutiremos que tendencia es más favorable, según las respuestas del profesorado. En la siguiente tabla se incluyen cada ítem junto con la media (representada como \bar{X} , y la desviación típica = D.T), así como los porcentajes obtenidos en las opciones de respuestas (1 “totalmente en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “indiferente”, 4 “de acuerdo”, 5 “totalmente de acuerdo”).

a) **Perspectiva social**

ÍTEM	1	2	3	4	5	X	D.T.
12. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros.	0,0	3,4	16,9	39,9	40,4	4,17	,829
17. Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.	0,0	2,2	19,1	39,3	39,3	4,16	,810
20. Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente.	0,0	1,1	21,3	40,4	37,1	4,13	,786
21. Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente.	0,0	2,2	9,0	25,8	62,9	4,49	,756
22. Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.	0,0	2,2	5,6	24,7	67,4	4,57	,705
24. La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje.	0,0	4,5	28,1	46,1	21,3	3,84	,810
25. Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están.	2,2	1,1	6,7	22,5	67,4	4,52	,854
26. El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje.	2,2	1,1	13,5	38,2	44,9	4,22	,889
28. Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje.	1,1	4,5	14,6	41,6	38,2	4,11	,897

Tabla 47: Distribución de frecuencias del subcomponente 1.1.8 (*pág. anterior*)

Se observa que en los ítems 21, 22, 25 el porcentaje de encuestados que estén “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” ronda el 90%. No hay mucha variación con el resto de los ítems si lo comparamos con las respuestas 4 y 5, pues el porcentaje en estos casos ronda el 80%, a excepción del ítem 24, donde el porcentaje de encuestados que han seleccionado las respuestas “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” es de 67,42%.

Mediante estos ítems queríamos conocer los roles de la interacción y la participación social en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje frente al trabajo individual. Sin embargo, los porcentajes obtenidos muestran que existe un claro consenso sobre la importancia de ambas dimensiones para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que coincide con uno de los trece aspectos defendidos por Sinclair (2000, p. 13) a la hora de definir la autonomía en el aprendizaje; nos referimos al punto once: “autonomy has a social as well as an individual dimension”.

Los comentarios de los docentes también confirman esta actitud positiva hacia ambas dimensiones, mencionando palabras como “trabajo cooperativo” o “en grupo”, por ejemplo:

- *“Siempre se aprende de la experiencia de otros”.*
- *“Las actividades en grupo facilitan el intercambio de conocimientos y estimula la voluntad de aprender y ser autónomo”.*
- *“El trabajo cooperativo es altamente recomendable en el aprendizaje”.*
- *“El alumno autónomo necesita su propio ritmo, aunque los demás pueden facilitar su aprendizaje”.*
- *“La motivación es un impulso interior que nos facilita la consecución de las metas que nos propongamos, por lo que resultará muy útil en el caso de una tarea tan ambiciosa como desarrollar la autonomía en el aprendizaje”.*

A continuación, presentamos los ítems de este subcomponente ordenados de mayor a menor porcentaje en el grado de asentimiento:

1. Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje (92%).
2. Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están (89,89%).

3. Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente (88,76%).
4. El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje (83,14%).
5. Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje (79,77%).
6. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros (79,77%).
7. Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje (78%).
8. Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente (77,5%).
9. La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje (67,42%).

Especialmente llamativo es el porcentaje obtenido en seis de los ítems que componen este subgrupo con respecto a la respuesta “totalmente en desacuerdo”. Los ítems, 12, 17, 20, 21, 22 y 24 tienen un 0% en esta respuesta. El resto de ítems, cuya respuesta 1 (totalmente en desacuerdo) sí ha sido contestada por los encuestados, ha obtenido un porcentaje muy bajo que no supera el 2,25%. Por otro lado, el número de “indecisos” es también reducido, aunque debemos destacar que la cantidad de docentes “indecisos” aumenta en los ítems 20 y 24, pero estos no llegan a superar el 25%.

En conjunto, podemos observar que esta perspectiva con respecto a la importancia de la autonomía del aprendizaje se afronta con una actitud positiva por parte del profesorado de lenguas extranjeras.

b) Perspectiva técnica

La siguiente tabla recoge, de manera global, los porcentajes obtenidos en las opciones de respuestas de los ítems que componen este subgrupo, con el fin de poder visualizar aquellos datos

que se van a discutir.

ÍTEM	1	2	3	4	5	X	D.T.
4. La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.	2,2	15,7	31,5	37,1	13,5	3,44	,988
10. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen.	0,0	4,5	25,8	41,6	28,1	3,93	,850
19. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje.	2,2	7,9	41,6	40,4	7,9	3,44	,839
23. Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje.	0,0	10,1	29,2	42,7	18,0	3,69	,887

Tabla 48: Distribución de frecuencias del subcomponente 1.2

Se deduce del análisis de las tablas y de la observación de los gráficos presentados en el capítulo ocho, así como de la información recogida aquí, que, en opinión mayoritaria de los profesores, el tipo de actividades de aprendizaje elegidas por el aprendiente y los deberes que requieren el uso de internet contribuyen más al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, que, por ejemplo, la elección de los materiales por parte del aprendiente, o el uso de otros recursos fuera del contexto educativo. Así, secuenciamos de acuerdo con la preferencia manifestada los ítems de este subgrupo aparecerían así:

1. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen (ítem 10, 69,7%)
2. Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje (ítem 23, 60,7%)
3. La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos (ítem 4, 50, 6%)

4. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje (ítem 19, 48,3%).

Es llamativo, en este subgrupo, el número de “indecisos”, especialmente en el ítem 19, que hace referencia a la elección de materiales. De hecho, la moda y la mediana coinciden en la respuesta 3. Esto puede deberse a la interpretación de la palabra “materiales”, pues esta palabra puede englobar varias alternativas, como, por ejemplo, los libros de texto, diccionarios, etc. Sin embargo, el grado de acuerdo supera al grupo de los “indecisos”, lo que refleja una actitud favorable hacia la elección de los materiales, por parte del aprendiente, como forma de promover la autonomía en el aprendizaje, ya que el porcentaje que opina lo contrario es bajo (10,1%).

Por otro lado, con respecto al ítem 4, que hace referencia al contexto educativo, en este caso, éste alude al contexto no formal (fuera de clase) donde desarrollar la autonomía con más eficacia, el 50% de los profesores afirman estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que se puede desarrollar el aprendizaje autónomo fuera del aula. El porcentaje de “indecisos” (31,5%), también es llamativo en este ítem, pero un análisis de los comentarios aportados por los docentes nos da la respuesta a este porcentaje obtenido. En este caso, los encuestados que han optado por la opción de respuesta 3 (indiferente), opina que la autonomía en el aprendizaje se puede desarrollar tanto dentro como fuera del aula, no necesariamente en un lugar, y que una cosa no excluye a la otra. A continuación, presentamos los comentarios relativos al ítem 4:

- *“No necesariamente. En clase también se les enseña al aprendizaje autónomo”.*
- *“La autonomía significa que el aprendiente se preocupa por su forma aprender. Se es totalmente autónomo cuando se aprende por uno mismo, sin depender de otras personas o medios específicos”.*
- *“Creo que se puede trabajar desde clase y también fuera de clase, no creo que sean excluyentes”*
- *“Depende del profesorado y su capacidad de asignar tareas que sean del interés del alumnado y que fomenten su propia iniciativa. Pero sí estamos de acuerdo con la afirmación de que toda persona autónoma en su aprendizaje suele aprender en cualquier contexto especialmente fuera del aula”.*
- *“La clase es imprescindible para aprender a aprender. Una vez que se han asumido los conceptos, se puede desarrollar esa autonomía fuera del aula”.*
- *“No necesariamente. “Puede”, como dice el enunciado, pero también puede que no. La autonomía es una actitud y predisposición del alumno”.*

Seguidamente, incluimos los comentarios realizados por los docentes en relación a los recursos, materiales y deberes en internet. La mayoría de los comentarios corresponden al uso de internet:

- *“No de forma exclusiva, no es la única forma de fomentarla”.*
- *“Internet es un medio apropiado para fomentar la autonomía de aprendizaje. Ofrece infinidad de recursos para formarse y profundizar en los conocimientos”.*
- *“Depende de la edad y la madurez de las competencias digitales de la persona”.*
- *“Hacerlos obligatorios sigue siendo una cuestión delicada, pero confío que en futuro el acceso universal y de bajísimo coste a internet facilite los deberes on-line”.*
- *“Pueden contribuir a fomentarla siempre que sean actividades que planteen un cierto desafío cognitivo al aprendiz”.*
- *“Las nuevas tecnologías ayudan, pero usadas de forma adecuada y no de manera exclusiva”.*

c) Perspectiva psicológica

A continuación exponemos una tabla que incluye cada ítem de este subgrupo, junto con la media (representada como X, y la desviación típica = D.T), así como los porcentajes obtenidos en las opciones de respuestas (1 “totalmente en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “indiferente”, 4 “de acuerdo”, 5 “totalmente de acuerdo”).

ÍTEM	1	2	3	4	5	X	D.T.
2. La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta.	1,1	7,9	21,3	38,2	31,5	3,91	,973

3. Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden.	0,0	5,6	18,0	39,3	37,1	4,08	,882
5. Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje.	3,4	3,4	14,6	37,1	41,6	4,10	1,001
14. La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor.	4,5	8,1	37,1	22,5	7,9	3,01	1,006

Tabla 49: Distribución de frecuencias del subcomponente 1.3

Si nos centramos en el grado de acuerdo de los docentes con respecto a los ítems que configuran esta subdimensión, podemos observar que la gran mayoría del profesorado está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en permitir que el aprendiente adquiriera un rol más participativo y activo, haciéndose así más responsable de su propio proceso de aprendizaje. El 78,65% de los docentes opinan que si se involucra a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender se fomenta la autonomía del aprendizaje. Por otro lado, para el 76,41% de los encuestados, autonomía es sinónimo de posibilidad de tomar decisiones sobre cómo aprender. En este caso, es llamativo el bajo porcentaje de profesores en “desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”. De hecho, la opción de respuesta 1 (totalmente en desacuerdo) no ha sido seleccionada. Aquí, sin embargo, aumenta en tres puntos el número de “indecisos” (18%) con respecto al ítem anterior. No obstante, no alcanza el 20%, por lo que no es significativo.

En cuanto a las respuestas obtenidas en el ítem “la autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta”, el porcentaje de asentimiento ronda el 70%, mientras que el porcentaje de docentes que “no están de acuerdo o totalmente en desacuerdo” no supera el 10%. En los siguientes comentarios, por ejemplo, queda recogida la idea de que las tareas ayudan en el aprendizaje y motivan al aprendiente para “autorregular” su aprendizaje. Además, si se interesan en realizarlas y conocer más, estarían manifestando una autonomía en el aprendizaje.

- “La autonomía de aprendizaje se basa fundamentalmente, a mi parecer, en la voluntad y el deseo de aprender. Las tareas son una forma de abrir los campos de aprendizaje y motivar al alumno a gestionar de forma autonomía su aprendizaje”.

- *“El simple hecho de interesarse por conocer y saber más es una manera de manifestar una voluntad, una predisposición, una autonomía en el aprendizaje”.*

El número de “indecisos” (21,35%) aumenta en cuatro puntos con respecto al ítem anterior. Aquí mostramos algunos comentarios que pueden explicar el porqué de esta vacilación.

- *“Dependiendo de la experiencia, el estudiante necesitará más o menos apoyo”.*
- *“Si sabe lo que estudiar para hacerlo práctico. Muchas veces se estudian cosas que no sirven para nada”*
- *“Pero no exclusivamente. Con herramientas como Internet pueden emprender sin que el profesor les pida tareas”*

Por último, existe una variedad de opiniones ante la idea de que la autonomía en el aprendizaje no se pueda desarrollar sin la figura del profesor. El hecho de que este ítem se haya redactado de manera negativa nos hace pensar que el profesorado no ha entendido con claridad este ítem. De hecho, el número de “indecisos” asciende aquí a 37,08%. En los comentarios de este último ítem vemos la dispersión de opiniones con respecto al rol del profesor a la hora de involucrar al aprendiente en el proceso de aprendizaje.

- *“Si el alumno es profesor o tiene mucho interés en la materia, éste puede ser autónomo sin ayuda del profesor”.*
- *“El profesor es muy buena ayuda y será más efectivo el aprendizaje”*
- *“El profesor actúa como orientador dentro del aprendizaje. La autonomía del aprendizaje no se basa exclusivamente en esta ayuda”.*
- *“Si se puede pero el alumno la mayor parte del tiempo necesita que se les oriente un poco en cómo hacerlo”.*
- *“Es muy difícil, porque requiere un alumnado muy formado y consciente de los mecanismos de aprendizaje”*
- *“De hecho, éste es el actor principal al crear en clase las condiciones para que los alumnos descubran y valoren la importancia de implicarse más activamente en su propio proceso de aprendizaje”.*
- *“Es bastante más difícil. Dependerá de la experiencia de aprendizaje autónomo que*

tenga cada uno”.

A pesar de esto, el número de docentes que piensan que la autonomía se puede desarrollar con la ayuda del profesor (32,58%) supera en dos puntos a aquellos que opinan lo contrario (30,34%), por lo que, en general, podemos deducir que los docentes tienen una actitud favorable ante la idea de hacer al aprendiente más partícipe de su propio proceso de aprendizaje, y que el profesor puede facilitar estos pasos.

d) Perspectiva política

Tal y como hemos hecho en los subcomponentes anteriores, incluimos aquí una tabla para visualizar la información de manera global a la hora de interpretar los datos.

ÍTEM	1	2	3	4	5	X	D.T.
11. La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor.	6,7	0,1	23,6	27,0	2,6	3,69	1,221
13. La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor.	9,1	8,1	33,7	14,6	4,5	2,58	1,136
16. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje.	9,1	9,2	32,6	12,4	6,7	2,57	1,096

Tabla 50: Distribución de frecuencias del subcomponente 1.4

Con respecto al grupo d) perspectiva política, si comparamos los porcentajes de informantes que afirmaban estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” de los ítems que componen este grupo, vemos que en opinión de los profesores, y en lo que se refiere al control o poder que recibe el aprendiente en detrimento del poder del profesorado, se decantan por estos ítems, siguiendo

esta secuencia:

1. el ítem 11, (“la autonomía del aprendizaje no puede fomentarse en clases centradas en el profesor”): 59,55%;
2. el ítem 13, (“autonomía de aprendizaje supone rechazo a las formas tradicionales de enseñanza centradas en el profesor”): 19,10%;
3. el ítem 16, (“la autonomía se fomenta cuando los aprendientes pueden decidir cómo ser evaluados”): 19,10%.

Hay una diferencia notable de 30 puntos aproximadamente entre el primer ítem y los dos restantes. A pesar de que seis de cada diez profesores afirman que la autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor, con comentarios como:

- *“Hay que dejar cierta libertad al alumnado”*
- *“Es el aprendiente el que elige ser autónomo, no el profesor, es una voluntad o una elección personal”.*
- *“El profesor es un elemento más pero las clases deben ser orientadas a favorecer el papel del alumnado y su participación”*
- *“Hay ocasiones en las que el alumnado “huye” de la clase centrada en el profesor buscando otras formas de aprender. El profesor aquí influye sin saberlo”...*

no descartan un rechazo a las formas tradicionales dirigidas por el profesor,

- *“Creo que la mayoría de los estudiantes prefieren el método tradicional en el que exclusivamente reciben información. También tengo que aclarar que cada vez más se van dando cuenta de la utilidad de esta forma de aprender”.*
- *“La autonomía de aprendizaje es una opción más dentro del aprendizaje personal. No tiene por qué ser incompatible con una forma tradicional de aprender”.*
- *“No me gusta la palabra rechazo. Utilizaría el término “reflexionar sobre” o “ir más allá”. Una terminología positiva me parece imprescindible en el aprendizaje de idiomas (en la enseñanza en general)”.*
- *“Rechazo no, pero alejarse de ellas como única forma, sí”.*
- *“Creo que dentro del aprendizaje se pueden tomar distintos roles y estilos dependen-*

do del momento y la tarea con la que estemos trabajando”.

Todo esto nos lleva a pensar que los encuestados no tienen una idea muy nítida de lo que implica la autonomía del aprendiente con respecto al desarrollo de la clase, o que ven posible que en este contexto se podría desarrollar la autonomía, pero dando también un rol al aprendiente.

Por otro lado, casi el 50% de los docentes encuestados “no están de acuerdo” en permitir que el aprendiente decida cómo ser evaluado. Como anteriormente hemos mencionado, es notable el número de “indecisos” en estos tres ítems, lo que nos lleva a pensar que las preguntas no han sido bien interpretadas o que el profesorado siente miedo a perder el control en el aula. Los comentarios a este último ítem reflejan la percepción negativa del profesorado con respecto a la conceptualización de autonomía en el aprendizaje como libertad por parte del alumnado para decidir cómo evaluar su propio proceso de aprendizaje.

- *“Esta decisión no compete al alumnado”.*
- *“No creo que la evaluación de los conocimientos limite la autonomía, limitará ciertos aspectos del aprendizaje y focalizará los aprendizajes hacia unos objetivos determinados”.*
- *“No creo que el ser autónomo vaya ligada al proceso de evaluación, no creo que el alumno deba trabajar la autonomía como algo ligado a ser evaluado”.*
- *“El alumnado necesita saber objetivos concretos para alcanzar logros concretos. Prescindir de este aspecto sería posible en casos excepcionales o de madurez hacia el estudio”.*
- *“Más que la evaluación a cargo de un organismo externo a ellos, creo que deben ser libres para marcarse sus ritmos de aprendizaje y fijarse sus objetivos finales y los plazos para lograrlos”.*

Relación entre los cuatro subcomponentes del grupo 1: “definición de autonomía en el aprendizaje”.

La prueba F, que analizamos en el capítulo ocho, demostraba que los cuatro subcomponentes de este grupo están estrechamente relacionados. Aquí, queremos saber, qué perspectiva de la autonomía en el aprendizaje (social, psicológica, técnica y política) es más apoyada por el profesorado. Podemos observar, en el gráfico, que todas las dimensiones de la autonomía han recibido bastante apoyo por parte de los docentes, es decir, en general, el profesorado asocia

todas estas perspectivas al concepto de autonomía en la aprendizaje, sin embargo, la perspectiva social es la más favorable con un 4,26 de media, seguida de las dimensiones, psicológica (3,77), la técnica (3,62), y por último la política (2,94).

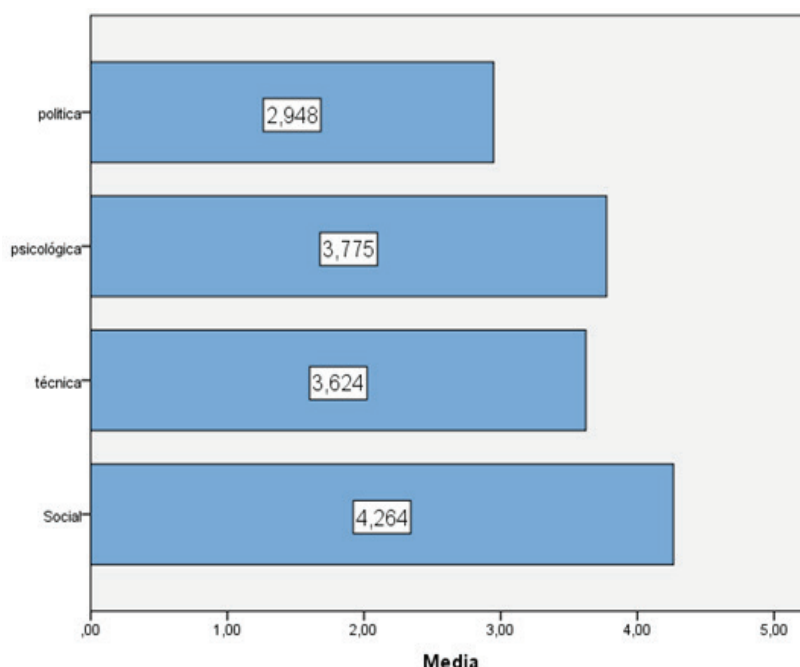


Gráfico 64: perspectivas de la autonomía en el aprendizaje.

Anteriormente hemos comentado, individualmente, cada uno de los componentes. Aquí queremos exponer, de manera global, la percepción del profesorado con respecto al significado de autonomía en el aprendizaje. Un conocimiento más a fondo sobre esta definición se deriva de las entrevistas realizadas a los docentes, donde las preguntas abiertas (véase anexo 3) invitan a los profesores a profundizar en el significado de autonomía en el aprendizaje. Como conceptos o categorías claves y reiterativas en las respuestas de los docentes encontramos, (entre paréntesis incluimos las veces que se han mencionado):

- Motivación: (diez)
- Contexto educativo no formal (ocho)
- Independencia (siete)
- Capacidad: (cinco)
- Individual: (tres)
- Mediador (tres)

- Activo: (tres)
- Cooperativo / grupo: (tres)
- Herramientas (cuatro)
- Estrategias de aprendizaje: (tres)
- Responsabilidad: (uno)
- Libertad: (uno)

Algunas respuestas de los docentes que presentamos a continuación ilustran el predominio de estas ideas ante la pregunta “¿Qué significa autonomía *para tí?*”:

- *Autonomía total significa ser capaz de planificar lo que quieres aprender sin ayuda de un profesor.*
- *La autonomía del aprendizaje es la capacidad del alumnado de llevar a cabo distintas estrategias de aprendizaje para no depender completamente del profesor a la hora de adquirir nuevos conocimientos.*
- *La capacidad del alumno de poder adquirir conocimientos por sus propios medios con independencia del aula o del profesor.*
- *El alumno es capaz de manejar los recursos necesarios para su estudio de manera autosuficiente.*
- *Ser independiente en el proceso de aprendizaje.*
- *Se puede tener autonomía relativa teniendo iniciativa para aprender fuera de clase siguiendo recomendaciones del profesor o buscando fuentes alternativas que motiven a cada persona.*
- *Aquel que no requiere la supervisión constante de un profesor.*
- *Ser autónomo quiere decir emprender y ser activo.*
- *También considero autonomía de aprendizaje cuando los alumnos aprenden unos de otros trabajando en grupos o ayudándose en vez de recurrir al profesor.*
- *Consiste en facilitarle al alumno las estrategias básicas para que pueda seguir aprendiendo dentro y fuera del aula.*

- *Para mí autonomía de aprendizaje es la capacidad o competencia que un alumno debería tener ya antes de pasar por una escuela de idiomas y que le proporcionará las herramientas suficientes para asimilar una nueva lengua en nuestro centro.... Es casi imposible dominar un idioma sólo con la asistencia a clases y con un trabajo de mínimos.*

En conjunto, las respuestas de los profesores tienden a favorecer la perspectiva social de la autonomía en el aprendizaje, pues la mayoría de los docentes la relacionan con el aprendizaje individual o independiente, fuera del contexto formal del aula, sin la supervisión constante del profesor. Aunque por otro lado, también mencionan, el trabajo cooperativo, en el contexto del aula, y el apoyo del profesor, sobre todo a la hora de proporcionar herramientas, estrategias de aprendizaje, etc. Estos datos confirman lo que ya discutimos con anterioridad, sobre el aspecto social de la autonomía en el aprendizaje, donde se acepta tanto el trabajo individual, como el cooperativo, tal y como defiende (Dam et al. 1990, p, 102), autonomía es “a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a social, responsible person”. En esta definición se incluye la palabra “capacidad” (Benson, 2009; Sinclair, 2000; Dam, 1995), también mencionada por los docentes en las entrevistas y comentarios.

Ante la pregunta “¿cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?”, las siguientes respuestas dejan entrever características asociadas al resto de dimensiones, por ejemplo, el papel activo, agente principal, responsable del proceso de aprendizaje y motivación, que hacen alusión a la dimensión psicológica; estrategias y recursos, que se refieren a la perspectiva técnica, y libertad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asociada a la perspectiva política. A continuación, se muestran ejemplos de respuestas de los profesores:

- *La motivación es la más importante. Si ésta está ausente, no hay razón para aprender.*
- *Motivación por parte del alumnado y del profesorado*
- *Unos recursos para el alumno sean variados, motivantes y fáciles de acceder.*
- *La personalidad de cada alumno.*
- *La constancia. El aprendizaje, y más de una lengua, requiere mucho tiempo y mucha disciplina.*
- *El alumnado es el responsable de su aprendizaje.*
- *Libertad absoluta en su proceso de enseñanza-aprendizaje [...] agente principal y el núcleo activo del aprendizaje de la lengua.*

- *Las estrategias deben ser personalizadas para cada alumno atendiendo a sus características.*

Los conceptos destacados aquí son comunes en la literatura sobre la autonomía en el aprendizaje, y por tanto en este sentido las percepciones de los docentes están bien alineadas con marco bibliográfico.

10.2 ¿La autonomía en el aprendizaje contribuye al aprendizaje de una segunda lengua?

ÍTEM	PORCENTAJES OPCIONES DE RESPUESTA					X	D.T.
	1	2	3	4	5		
8. La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía.	1,1	2,2	7,9	25,4	62,9	4,47	,827
27. La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas.	1,1	1,1	7,9	21,3	68,5	4,55	,784

Tabla 51: Distribución de frecuencias del componente 2.

En opinión de los encuestados, la autonomía en el aprendizaje autónomo tiene un efecto muy positivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Casi el 90% de los profesores están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que la autonomía en el aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía. Esta misma cifra se repite para los que opinan que la autonomía en el aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que alcanza el aprendiente de lenguas extranjeras.

A continuación mostramos algunos de los comentarios de los profesores con respecto a estos resultados:

- *“Probablemente si comparamos autonomía con eficacia”*
- *“Como los aprendientes autónomos suelen ser más valientes y se arriesgan a tomar decisiones, aunque se equivoquen, ésto a lo largo le hace desarrollar un uso de la lengua más efectivo”.*
- *“La motivación es la más importante. Si ésta está ausente, no hay razón para aprender”.*
- *“Sin motivación no hay posibilidad de fomentar la autonomía”.*

10.3 ¿La autonomía en el aprendizaje puede verse afectada por factores como la edad o el nivel de usuario de la lengua?

Se dividen en dos categorías no excluyentes resumidas en:

Edad: En general la mayor parte de los encuestados afirman que la autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar a cualquier edad, es decir, que existen ciertos periodos donde es más fácil implementar la autonomía en el aprendizaje. Por ejemplo, 6 de cada 10 profesores opinan que no es más fácil desarrollar la autonomía en el aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos. Mientras que el 56% estima que no es posible desarrollar esta autonomía por igual en jóvenes como en adultos.

A continuación exponemos los comentarios que complementan a estos datos de una forma cualitativa:

- *“Es más fácil en adultos que en niños”*
- *“Creo que los más jóvenes dependen mucho de lo que el profesor les dice que deben hacer, y tienen poca iniciativa para trabajar de forma autónoma. Lo mismo ocurre con estudiantes de edad muy avanzada quizás por falta de recursos y entrenamiento ya que cuando estudiaron el modelo era muy conductista y tradicional”.*
- *“Depende también de otros factores como motivación o necesidad de aprendizaje y*

capacidades innatas hacia la adquisición de lenguas”.

- *“Si están abiertos a ello. Más que un tema de edad me parece un tema de actitud”*
- *“Los jóvenes suelen ser más dependientes del profesor, sobre todo en un sistema tradicional donde la clase se centra en el profesor y no en el alumnado”.*
- *“Es más fácil en adultos. Están más acostumbrados”*
- *“Quizás los más jóvenes tengan menos recursos para llegar a lograr sus objetivos de forma autónoma y necesiten de la ayuda o apoyo de otra persona para orientarlos y facilitarles los medios para llegar a ser aprendientes autónomos”*
- *“Todo depende del rol facilitador del docente”*
- *“Es posible pero en los jóvenes suele ser más fácil de fomentar”.*
- *“Si son muy jóvenes posiblemente sea más exitoso un aprendizaje guiado”.*

Nivel: prácticamente siete de cada diez profesores estiman que el nivel no es un condicionante para llevar a cabo el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, pues el 75,28% opinan positivamente que los aprendientes pueden llegar a desarrollar la autonomía en el aprendizaje sea cual sea su nivel, incluso partiendo desde cero, es decir, sin experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Un 65,17% muestra también una percepción positiva ante la posibilidad de fomentar la autonomía en el aprendizaje tanto en aprendientes principiantes como en avanzados.

Estos son los comentarios del profesorado con respecto a este factor:

- *“Depende del caso. Hay veces que aquel que no sabe nada se deja guiar más. Pero depende de la confianza en uno mismo”.*
- *“A veces los principiantes están más motivados que los aprendientes con dominio del idioma”.*
- *“No, creo que es algo que se puede trabajar desde el principio”.*
- *“La autonomía del aprendizaje no depende del nivel de idioma sino de la voluntad del aprendiente por aprender el idioma: es el caso de los principiantes”.*
- *“Motivación o necesidad es un factor clave”.*
- *“Los principiantes pueden sin duda desarrollar esta habilidad, pero es innegable que*

aquellos aprendientes con dominio del idioma tienen más facilidad para desarrollar la autonomía, puesto que disponen de más recursos lingüísticos”.

- *“Cuanto más saben, más acceso a otras fuentes tienen y más interés. Es más difícil en principiantes”.*

En la mayoría de los comentarios se puede observar que el profesorado otorga más importancia a la motivación que al nivel del idioma, como factor que puede afectar al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. La opinión de que los aprendientes con nivel más avanzados pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje de manera más fácil sólo está presente en dos comentarios, los cuales, además, no descartan por completo que dicha autonomía no pueda desarrollarse en aprendientes de LE principiantes.

10.4 ¿Es el alumnado de las EE.OO.II. de Málaga autónomo?, si es así ¿hasta qué punto?

En el cuestionario preguntamos a los docentes hasta qué punto sentían que sus alumnos eran autónomos. Siguiendo a Nunan (1997), hemos evitado una pregunta cuya respuesta fuera sí o no (por ejemplo, ¿consideras que tus alumnos son autónomos?) dado que la autonomía no es un concepto absoluto, más bien pueden darse diferentes grados o niveles de autonomía como explicamos en la literatura al respecto. Por este motivo, preguntamos hasta qué punto.

Los resultados obtenidos aquí revelan que la percepción positiva (25,85%) es más favorable que la negativa (20,22%), con una diferencia de cinco puntos. Sin embargo es notable el porcentaje de “indecisos” (50%). Esta última apreciación queda reflejada en los comentarios de algunos docentes, como por ejemplo:

“En mi experiencia los alumnos son capaces de trabajar de manera autónoma y con excelentes resultados cuando así se les exige y cuando así se plantea desde principio a final de curso (y no sólo como una actividad puntual). He puesto de puntuación un 3 porque mis alumnos que tienen un adecuado grado de autonomía son muy buenos en el idioma, pero aún diría que la mayoría no tienen un grado de autonomía suficiente, hay que seguir trabajándolo”

“Hay alumnos que se encaminan de manera más directa hacia el aprendizaje autónomo. Otros, anclados en la enseñanza recibida rehúsan tener una autonomía, dejando toda responsabilidad al profesor ya que no asumen sus responsabilidad en el proceso de aprendizaje”.

“Creo que una pequeña parte de mi alumnado si tiene un grado adecuado en autonomía del aprendizaje pero no en su gran mayoría ya que son pocos los alumnos que se cuestionan acerca de sus progresos, pocos trabajan de manera autónoma las diferentes destrezas, la gramática, etc. La mayor parte del alumnado se dedica a hacer como mucho las tareas indicadas por el profesor y muestran poca iniciativa para utilizar recursos propios como por ejemplo escuchar la radio en lengua extranjera, ver series, televisión, hacer intercambios...”

“Cada grupo de alumnos es un mundo, y por supuesto no son grupos compactos y homogéneos, ni en edad, ni en las motivaciones que les han traído a clase ni en los estilos de aprendizaje que han usado y les gusta. Lo que sí puedo decir es que la autonomía es fundamental en el aprendizaje de idiomas y es una tarea pendiente puesto que son pocos los alumnos que ven la importancia de ello y que saben trabajar de forma autónoma”.

“Pues depende. Lo que tengo en mis clases es un “pescado frito variado”, pero que se diferencia entre personas que tienen estudios y otros que no básicamente. Los que son más independiente son los adolescentes porque ya tienen una “costumbre cotidiana” de lo que es aprender y en secundaria también les enseñan a saber aprender. Los que no pues son amas de casas que llevan más de 30 años sin estudiar y a las que cuesta muchísimo entender cómo trabajar solas”.

“Depende del nivel y la edad del aprendiente”.

“Depende del nivel y de la motivación. Normalmente, el alumnado de cursos inferiores depende en mayor medida del profesor. Por otra parte, la motivación y las razones que llevan a un/a alumno/a a aprender un idioma también influyen. En inglés, que el idioma que yo enseño, el alumnado es muy heterogéneo y las motivaciones son muy diversas. No es lo mismo el alumno/a que quiere aprender inglés porque está obligado por razones laborales que el que lo hace por placer”.

De los comentarios de los profesores también destacamos aquellos factores que los docentes consideran que contribuyen a la falta de autonomía en los aprendientes: falta de motivación, expectativas en papel del profesor y del aprendiente que no son congruentes con la autonomía en el aprendizaje o la experiencia previa en el aprendizaje, que no fomentaba la independencia.

En conjunto, a pesar de que el mayor porcentaje corresponde a la opción de respuesta tres (“indiferente”), los comentarios ponen de manifiesto que los alumnos de las EE.OO.II. tienen cierto grado de autonomía. El hecho de que no están “totalmente de acuerdo” o “totalmente en desacuerdo” se debe a que los docentes son conscientes de que cuentan con un alumnado heterogéneo, desde el punto de vista de edad, nivel, motivación, conocimientos, etc. Por lo que afirman que el grado de autonomía varía en función del aprendiente, y que incluso en un grupo se encuentran con algunos que son autónomos y otros no. También opinan que los aprendientes que se encuentran matriculados en la enseñanza semipresencial suelen tener mayor grado de autonomía que los aprendientes que estudian en la modalidad presencial.

En cuanto a la información recopilada mediante las entrevistas, encontramos las siguientes respuestas a la pregunta puedes explicar con más detalle por qué piensas que tus alumnos tienen cierto grado de autonomía.

P1: *“Ya comenté que la gran mayoría son reacios a ser autónomos, ya que tienen asumido que aprender un idioma es tener un profesor/a con el rol de instructor que simplemente les expone conocimientos a seguir”.*

P4: *“La mayoría de los estudiantes prefieren el método tradicional en el que exclusivamente reciben información. También tengo que aclarar que cada vez más se van dando cuenta de la utilidad de esta forma de aprender”.*

En estos dos ejemplos (P1 y P4) podemos ver como la percepción sobre el grado de autonomía en el alumnado se inclina hacia la dependencia del profesorado y los métodos tradicionales, donde el profesor tiene todo el conocimiento y el alumnado es un mero receptor pasivo. Sin embargo, el resto de respuestas (mostradas más abajo) se inclinan hacia la percepción positiva, donde el alumnado tiene cierta autonomía, aunque siga dependiendo del profesor. En este caso, también se puede considerar como facilitador o proveedor de recursos que ayuden al aprendiente a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

P2: *“Al ser adultos, la mayoría del alumnado tiene cierto grado de autonomía. Sin embargo, y sorprendentemente, precisamente porque son adultos yo esperarí a veces más independencia de la que tienen. Por ejemplo, a la hora de trabajar en casa esperan deberes que les guíen. Estoy segura de que si no fuera por los deberes muchos no sabríen por dónde empezar para aprender de manera autónoma”.*

P3: *“Porque son alumnos que avanzan en sus estudios de forma “independiente” con un ordenador desde casa (mediante la enseñanza online) y para tener éxito en este tipo de enseñanza, el grado de autonomía de aprendizaje de los alumnos debe ser alto”.*

P5: *“Mis estudiantes son capaces de realizar tareas de forma autónoma, siempre y cuando les explique previamente cómo, cuándo y por qué tienen que realizarlas”.*

P6: *“El porcentaje de estudiantes que consigue sus objetivos es muy bajo, no creo que llegue al 15%. Creo que se debe a que los alumnos no son totalmente conscientes del esfuerzo que tienen que llevar a cabo si quieren tener éxito”.*

P7: *“Usan distintos cauces de aprendizaje y suelen ser, en su mayoría autoaprendientes, pero aún queda mucho que recorrer. Quizá estemos a mitad del camino”.*

En esta sección también le preguntamos a los docentes qué hacen los aprendientes que demuestran algún grado de autonomía en el aprendizaje. En general, los profesores coinciden en señalar que los alumnos suelen preguntar dudas, ya sea del material dado en clase o de otras cuestiones externas a la lección, algunos realizan tareas por su cuenta, con ayuda de internet u otros recursos, como canciones, series, periódicos, etc. A continuación presentamos algunas respuestas:

“A pesar de todo, hay parte del alumnado que viene proponiendo y comentando”.

“[...] me preguntan dudas que les surgen al trabajar con material que yo no les he recomendado, o que les he sugerido de manera adicional, como trabajo extra para los que quieran reforzar”.

“Realizan las tareas de forma independiente, investigando ellos mismos en la red, realizando un aprendizaje activo”.

“Algunos alumnos traen preguntas a clase de otro ámbito que no es exclusivo del que se está tratando en clase. Se centran en aprender vocabulario de su ámbito profesional. Ven series o leen prensa a diario. Se preocupan por adquirir nuevas estrategias de aprendizaje que les pueda enseñar. Aplican todos esos conocimientos adquiridos en sus conversaciones con los compañeros”.

Otra cuestión planteada en la entrevista y relacionada con este tema, es la posible existencia de algún factor que impida desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Aquí, la mayoría opina que no existe ningún factor en concreto, aunque sí mencionan posibilidades de mejora. La programación, en algunas ocasiones, aparece recogida como obstáculo para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Estas son las respuestas ofrecidas por los docentes:

“El tener que seguir una programación y secuenciación que no permite el poder dedicarle el tiempo necesario”.

“Realmente no. Hay una programación a seguir y un libro de texto, pero dentro de este marco siempre encuentro flexibilidad suficiente para hacer otras cosas que requieren imaginación, autonomía y en general un respiro a la imposiciones”.

“El centro quizás podría ofrecer una sala de prensa para que los alumnos puedan ojearla en los descansos. Pero eso más bien sería una posibilidad, no una dificultad en sí”.

“No especialmente. Podrían contar con un ordenador con el que poder realizar tareas

online, pero no considero que sea imprescindible para poder llevar a cabo la autonomía de su aprendizaje sino que considero más bien las sesiones presenciales como un modo de guiarlos en su autonomía como aprendientes”.

Finalmente, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para comparar el grupo de los profesores y de los aprendientes en relación a esta pregunta de investigación. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad de medias con la que queremos comprobar si existe relación entre lo que dicen los docentes y la percepción del alumnado con respecto al grado de autonomía de este último grupo.

La tabla, que presentamos a continuación, contiene el estadístico de Levene y nos permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales. Dado que el nivel crítico (sig.) es mayor que 0,05, debemos aceptar la hipótesis de igualdad de varianzas, por tanto ambos grupos opinan de manera similar en cuanto al grado de autonomía en el aprendizaje por parte de los aprendientes. Rechazamos pues la hipótesis nula de independencia.

Prueba de homogeneidad de varianzas			
Capacidades de los aprendientes			
Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
1,403	3	85	,247

La tabla de ANOVA, que nos ofrece el estadístico F con su nivel de significación confirma esta información. Como el nivel de significación (sig.) intraclase es mayor que 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos.

ANOVA					
Capacidades de los aprendientes					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	92,169	3	30,723	1,075	,364

Dentro de grupos	2429,876	85	28,587		
Total	2522,045	88			

Estos resultados sugieren que el profesorado tiene una percepción parecida a la de los aprendientes, sobre las capacidades del alumnado, que revelan el grado de autonomía en el aprendizaje de este último colectivo.

10.5 ¿Promueve el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga la autonomía en el aprendizaje? Si es así ¿hasta qué punto?

También preguntamos a los docentes hasta qué punto consideraban que la autonomía en el aprendizaje se promueve en sus respectivos trabajos.

En respuesta, sólo un 3,37% opinó de manera negativa ante esta pregunta, mientras que alrededor del 70% afirma que promueve la autonomía en el aprendizaje en el aula. En cuanto al número de *indecisos*, el porcentaje alcanza un 26, 97%. Los comentarios realizados por los docentes amplían esta información de manera más detallada.

“Sobre todo fomentando en los estudiantes la reflexión sobre aquellos métodos y prácticas que ellos comprueban les son útiles a la hora de progresar en su proceso de aprendizaje, ya que éste es personal. También por supuesto incorporando la realización de actividades que trabajan estrategias concretas de aprendizaje”.

“Intento siempre hacer reflexionar a mi alumnado acerca de sus puntos fuertes y débiles y de cómo mejorar aquellos aspectos que tienen más flojos. Les doy recursos en Internet para que puedan practicar fuera del aula y promuevo en clase el trabajo en parejas o pequeños equipos”.

“Pienso que al no tener tiempo suficiente como para presentar y ofrecer práctica adecuada sobre todo el material lingüístico-funcional con el que los alumnos se vayan a encontrar una vez abandonen la clase, es más justo y más efectivo “darles la caña y enseñarles a pescar por sí mismos”. De ahí que considere fundamental dedicar un tiempo de clase a fomentar de manera explícita la autonomía del aprendizaje, haciendo al alumno consciente de que debe tomar res-

ponsabilidad sobre su propio aprendizaje, haciéndole ver que si desarrolla ciertas estrategias será más efectivo, y que si se “contenta” con realizar solamente las actividades que en clase señala el profesor, sin intentar “trasponer” a la realidad los simulacros de comunicación que se recrean en clase, nunca llegará a conseguir el dominio, la soltura, la fluidez y la seguridad que caracterizan a cualquier usuario competente en un idioma”.

“Haciendo que piensen, busquen y extraigan sus conclusiones basándose en el aprendizaje a través de los errores y la observación”.

“Para mí es fundamental que aprendan a aprender, que sean actores responsables de su propio aprendizaje y que sepan marcarse objetivos y evaluar su consecución. Así, suelo proponerles tareas relacionadas con realidades que les son cercanas invitando a la continuación de las mismas en un ámbito más individualizado. Ej: si analizamos el lenguaje periodístico, les muestro varios tipos de prensa y les hago trabajar sobre los textos/secciones que más les interesan para luego proponerles una tarea que les haga seguir investigando con materiales periodísticos similares”.

En estos cinco primeros comentarios de los profesores, podemos ver la importancia que le otorgan a la reflexión y concienciación del proceso de aprendizaje por parte del alumnado, como manera explícita de desarrollar la autonomía de aprendizaje, y permitir a estos responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, los docentes aquí afirman ofrecer tareas relacionadas con la realidad y las situaciones comunicativas que se van a encontrar en su vida diaria, utilizando estrategias de aprendizaje e intentando individualizar o personalizar dichas tareas.

“Como profesor me siento más como un orientador y una ayuda en el aprendizaje. Pongo mis conocimientos y mi experiencia al servicio de mis alumnos. Yo aprendí gracias a mi autonomía, por eso considero que ellos también se verán favorecidos con ella. Les facilito recursos e información pero sobre todo procuro enseñarles estrategias de aprendizaje, instrumentos para aprovechar y sacar partido a cualquier circunstancia”.

“En mi caso, intento guiar a mis alumnos hacia la autonomía proporcionándoles las herramientas necesarias para ello y ayudándolos cuando tienen dudas o problemas con dichas herramientas”.

“Les proporciono diversidad de herramientas y de posibilidades de aprendizaje fuera del aula; tenemos un grupo de FB en el que todos participamos; fomento la autoevaluación...”.

“Utilizo el portfolio porque pienso que es muy buena herramienta para que ellos se acuerden de lo que han adquirido y lo que no. También hago que trabajen con proyectos en grupo donde cada uno tiene una tarea precisa. Finalmente educo en web 3.0 y propongo siempre una vía digital y otra tradicional. Cuando ven la vía “tradicional” se sienten avergonzado y optan por la otra, un gran reto para gente que no sabe nada de TIC”.

En cuanto a estos cuatro comentarios, observamos diferentes roles que adquiere el profesorado a la hora de fomentar la autonomía en el aprendizaje, pues ellos se definen como guía, orientador, facilitador o proveedor de recursos que promueven el aprendizaje autónomo. Aquí, los docentes afirman ofrecer al alumnado herramientas con las que poder trabajar, ya sea de forma individual o en grupo, dentro y fuera del aula.

Los siguientes comentarios pertenecen a los profesores “indecisos”.

“Trato de que mis alumnos sean conscientes de que deben de confeccionarse su propio glosario en el que se reflejen todas aquellas palabras que les llamen la atención o que crean que pueden resultarles útiles para una conversación en un idioma extranjero. Admito, no obstante, que es algo que debería de mejorar en mis clases”.

“Soy crítico conmigo mismo. Intento hacerles lo más independientes posible pero no sé si lo logro 100 por 100. No obstante lo intento de veras”.

“Les facilito recursos que les permitan seguir ampliando por su cuenta, pero, me consta que muchos sólo hacen lo estrictamente necesario. Es importante fomentar la pasión por el idioma. A muchos alumnos simplemente les motiva el certificado para poder optar a un puesto mejor o a conseguir un empleo”.

“Por la razón especificada arriba, a pesar de darles la oportunidad, no siento que la aprovechen al 100%. En algunos casos es difícil hacerles ver las ventajas de variar sus estilos de

aprendizaje y experimentar nuevos caminos”.

Podemos observar claramente que la mayoría de estos comentarios son favorables, en cuanto a la promoción de la autonomía en el aprendizaje se refieren, ya que mencionan categorías como la reflexión, orientador, facilitador, proveedor de recursos y herramientas, marcar objetivos, evaluar la consecución de objetivos, identificar puntos fuertes y débiles, etc. Si bien los cuatro últimos comentarios reflejan la incertidumbre de los docentes, que aun intentando fomentar la autonomía en el aprendizaje afirman no estar seguro de si lo consiguen o aprovechan totalmente, ya que muchos están sólo interesados en obtener un certificado académico. También afirman que es difícil concienciar al alumnado de las ventajas del aprendizaje autónomo.

Por otro lado, los docentes que mostraron no estar de acuerdo tienen esta percepción debido a una serie de factores que dificultan la puesta en práctica del aprendizaje autónomo, como, por ejemplo, la falta de tiempo (“motivo de horario”), cumplimentación de la programación, la edad, un sistema educativo reglado, pruebas externas, etc., tal como reflejan en los comentarios.

“Simplemente por motivo de horario y por cumplir la programación. Además hay mucho alumnado reacio a ser autónomo”.

“No siempre es posible: conflictos de tiempo y de programación que impiden actividades más reflexivas; conflictos de espacio y de recursos (biblioteca, sala informática, etc.)”.

“La edad de mi alumnado hace que tenga que establecer pautas para desarrollar el aprendizaje y fomentar actitudes creativas y autónomas de su propio aprendizaje”.

“Lo regladísimo que está el sistema impide su fomento. El profesor tiene muchos condicionantes que pesan más: pruebas externas con un contenido regladísimo, otros profesores que se harán cargo de tus alumnos al curso siguiente y te juzgarán si no has impartido todos los contenidos. No hay tiempo para salirse del camino impuesto. Aún así, ves que hay alumnos que la desarrollan y otros que no. Creo que centrándome en fomentarla no voy a influir sustancialmente en la autonomía que desarrollen y sí me buscaría problemas con el sistema”.

Los docentes que afirmaron desarrollar la autonomía en el aprendizaje fueron entrevistados para profundizar más en este tema. Así pues se les preguntó: “¿puedes decir más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?”, y estas son algunas de las respuestas.

E1: “Muchas veces espero a que ellos lleguen a conclusiones a partir de ejemplos que les doy; o prefiero que en casa vean con anterioridad y de forma autónoma algo que luego se volverá a explicar o revisar en clase”

E2: “Les pido que hagan tareas creativas en las que tengan que trabajar bien solos o en cooperación con otros: escribir cuentos en cadena, preparar presentaciones individuales o en grupo o hacer pequeñas investigaciones para discutir en clase. Trabajando con un objetivo claro aprenden sin ser muy conscientes. No se trata de estudiar o memorizar sino de usar la lengua meta como medio para lograr el fin”.

E4: “Utilizo las nuevas tecnologías para motivarlos y despertar su curiosidad, además del blog con enlaces para que refuercen las distintas destrezas y la plataforma Edmodo. Elegir textos para la comprensión de lectura o libros para una lectura más amplia que sean de sus interés. Selecciono una variedad de actividades respecto a la temática y al tipo de actividad”.

E5: “Utilizo de manera habitual las diferentes herramientas que las nuevas tecnologías ofrecen de forma que puedan realizar tareas en casa, por ejemplo, blogs o plataformas de aprendizaje, tales como Edmodo”.

Los profesores entrevistados coinciden en señalar el uso de las nuevas tecnologías (blogs, plataformas, redes sociales, etc.) que permite trabajar de manera individual o en grupo, fuera y dentro del aula, así como el uso de tareas creativas y variadas en función de la temática o el tipo de tarea a realizar.

En cuanto a la pregunta que hace referencia a la percepción del papel del profesor, la mayoría presentan una visión congruente con respecto a los nuevos roles de los docente, a saber, mediador, guía, facilitador y motivador. Este último rol es el más compartido entre los entrevistados.

También les preguntamos a los profesores si realizarían algún cambio en su centro que posibilitara desarrollar el aprendizaje autónomo. Aquí, las respuestas varían y los cambios que introducirían serían los siguientes:

- Flexibilidad en programación y su secuenciación.
- Posibilidad de dedicar tiempo a la formación del profesorado dentro de su horario.
- Práctica de destreza expresión e interacción oral, específicamente en los cursos semi-presenciales, ya sea con mejor conexión a internet o más herramientas que faciliten la práctica de esta destreza.

Para finalizar, hemos llevado a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de un factor y así poder comparar el grupo de los profesores y de los aprendientes en relación a esta pregunta de investigación. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad de medias con la que queremos comprobar si profesorado y alumnado opina de manera igual o desigual ante el fomento o implementación del aprendizaje autónomo en el aula.

La tabla, que presentamos a continuación, contiene el estadístico de Levene y nos permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales. Dado que el nivel crítico (sig.) es mayor que 0,05 aceptamos la hipótesis de igualdad de varianzas.

Prueba de homogeneidad de varianzas			
Factible_involucrarse			
Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
,698 ^a	3	84	,556
a. Los grupos con sólo un caso se ignoran en el cálculo de la prueba de la homogeneidad de varianza para Factible_involucrarse.			

La tabla de ANOVA, que nos ofrece el estadístico F con su nivel de significación corrobora esta información. Como el nivel de significación (sig.) intraclass es mayor que 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de medias, es decir, no existen diferencias significativas entre los grupos, que opinan de manera favorable ante la implementación de la autonomía en el aprendizaje.

ANOVA					
Factible_involucrarse					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	588,678	4	147,170	1,264	,291
Dentro de grupos	9777,524	84	116,399		
Total	0366,202	88			



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO 11

CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

11.0. Introducción

En la parte final de nuestra investigación, destacamos los aspectos más relevantes que se derivan de los resultados obtenidos, en función de los objetivos específicos que nos proponíamos estudiar.

11.1. Conclusiones derivadas de la pregunta 1: ¿Qué significa la “autonomía en el aprendizaje” para profesores de lenguas extranjeras en las EE.OO.II. de Málaga?

A la vista de los resultados obtenidos del análisis descriptivo sobre la percepción que el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga tiene sobre el significado de la autonomía en el aprendizaje, podemos concluir que, los docentes, con respecto a las diferentes perspectivas que se asocian al concepto de autonomía de aprendizaje (perspectiva social, psicológica, técnica y política), se inclinan por la dimensión social de dicho concepto, ya que gran parte del profesorado relaciona autonomía en el aprendizaje con la capacidad de aprender de forma independiente, individual fuera del contexto formal del aula y sin la supervisión continua del profesor. Sin embargo, también afirman que el trabajo cooperativo puede favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, ambos aspectos de la perspectiva social (aprendizaje individual y cooperativo), según los profesores de las EE.OO.II. de Málaga, convergen dentro de la definición de la autonomía en el aprendizaje.

Este profesorado también muestra una actitud positiva con respecto a las demás perspectivas que subyacen al término autonomía. Así, por ejemplo, en el segundo enfoque más valorado (psicológico), el profesorado está de acuerdo en permitir que el aprendiente adquiriera un rol más participativo y activo, involucrándolo en la toma de decisiones sobre qué y cómo aprender, o ani-

mándole a completar tareas por su cuenta; de esta forma el aprendiente se podrá responsabilizar de su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva técnica, los docentes muestran una actitud favorable ante la idea de que el tipo de actividades de aprendizaje que eligen los aprendientes, así como los deberes que requieren el uso de internet, contribuyen al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Finalmente, vemos que, en opinión de los profesores, y en lo que se refiere la perspectiva política, existe un claro consenso a la hora de afirmar que la autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor. Sin embargo, los docentes, no descartan un rechazo a las formas tradicionales dirigidas por éste, lo que nos lleva a pensar que los encuestados no tienen una idea muy nítida de lo que implica la autonomía del aprendiente con respecto al desarrollo de la clase, o que ven posible que en este contexto se podría desarrollar la autonomía, pero dando también un rol al aprendiente, en el que no se incluye la opción de decidir cómo evaluar su propio aprendizaje; esta es una tarea, que según los docentes, no compete al alumnado, o que vaya ligada al ser autónomo. Esta opinión del profesorado puede tener un trasfondo y estar limitada al miedo a perder el control en el aula.

11.2. Conclusiones derivadas de la pregunta 2: ¿La autonomía en el aprendizaje contribuye al aprendizaje de una segunda lengua?

A la luz de los datos obtenidos sobre la posible relación entre autonomía en el aprendizaje y éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, el profesorado considera que el aprendizaje autónomo tiene un efecto muy positivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que dicha autonomía les va a permitir aprender un idioma de manera más efectiva de lo que lo harían si carecieran de ésta.

11.3. Conclusiones derivadas de la pregunta 3: ¿La autonomía en el aprendizaje puede verse afectada por factores como la edad o el nivel de usuario de la lengua?

Según los resultados obtenidos con respecto al factor edad, como posible causa que puede afectar al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existe consenso entre el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga, a la hora de señalar que la autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar a cualquier edad, por ejemplo, afirman que es más difícil implementar el aprendizaje autónomo con aprendientes jóvenes, que con adultos. Estas conclusiones

arrojan una actitud positiva hacia el desarrollo de la autonomía del aprendizaje de idiomas en el contexto de las EE.OO.II, ya que la mayor parte del alumnado en este ámbito de estudio es adulto.

En cuanto al factor “nivel de usuario de la lengua”, la mayoría del profesorado manifiesta que el nivel no es un condicionante para llevar a cabo el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, y opinan positivamente que los aprendientes pueden llegar a desarrollar la autonomía en el aprendizaje sea cual sea su nivel, incluso partiendo desde cero, es decir, sin experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otro aspecto que el profesorado destacó como factor influyente en el desarrollo de la autonomía es “la motivación”, que recibe incluso más importancia que el nivel del idioma. En otras palabras, no importa el nivel que posean los alumnos siempre y cuando tengan motivación.

11.4. Conclusiones derivadas de la pregunta 4: ¿Es el alumnado de las EE.OO.II. de Málaga autónomo?, si es así ¿hasta qué punto?

Los resultados obtenidos aquí ponen de manifiesto que existe incertidumbre entre el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga con respecto al grado de autonomía del alumnado de estos centros, aunque la balanza se inclina hacia el lado positivo. Esto se debe a que los docentes son conscientes de la heterogeneidad existente en las aulas, desde el punto de vista de la edad, el nivel, la motivación o los conocimientos, lo que les lleva a afirmar que el grado de autonomía varía en función del aprendiente; algunos prefieren tener un rol pasivo y depositar toda la responsabilidad de su aprendizaje en el profesorado. Reconocen, también, que aquellos alumnos que optan por la enseñanza semipresencial suelen presentar un nivel de autonomía más alto que los que eligen las clases presenciales.

En cuanto a los actos que demuestran algún grado de autonomía por parte del alumnado, los profesores coinciden en señalar que los estudiantes suelen preguntar dudas, ya sea del material dado en clase o de otras cuestiones externas a la lección, algunos realizan tareas por su cuenta, con ayuda de internet u otros recursos, como canciones, series, periódicos, etc. Como posible obstáculo que impide el desarrollo de la autonomía en el aula, algunos profesores han mencionado la programación de aula.

Comparando estas opiniones con la de los alumnos, con respecto a sus propias capacidades en el aprendizaje, los resultados sugieren que el profesorado tiene una percepción parecida a la de los aprendientes.

11.5. Conclusiones derivadas de la pregunta 5: ¿Promueve el profesorado de las EE.OO.II. de Málaga la autonomía en el aprendizaje? Si es así ¿hasta qué punto?

Ante esta pregunta, los resultados nos revelan que gran parte del profesorado de las EE.OO.II. de Málaga afirma promover la autonomía en el aprendizaje, pues conceden bastante importancia a la reflexión y concienciación del proceso de aprendizaje por parte del alumnado, como manera explícita de desarrollar dicha autonomía, y permitir a estos responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Además, los docentes afirman ofrecer tareas relacionadas con la realidad y las situaciones comunicativas que se van a encontrar en su vida diaria, utilizando estrategias de aprendizaje e intentando individualizar o personalizar dichas tareas. Si bien se fomenta la autonomía en este contexto, algunos afirman no estar seguros de conseguir dicho objetivo, ya sea por falta de tiempo en el aula o por el interés del alumnado en obtener un certificado que acredite su nivel de dominio de la lengua extranjera.

Aquí también estudiamos la percepción del profesorado con respecto a su papel a la hora de implementar la autonomía. Podemos concluir que existe consenso entre los docentes, que destacan los nuevos roles de mediador, guía, facilitador y motivador, siendo este último el más compartido por los profesores.

Por último, contrastando la opinión de los alumnos con la de los docentes, con respecto a la implementación de la autonomía, vemos que ambas coinciden. Es decir, la opinión de los alumnos nos confirma que el profesorado implementa la autonomía en el aprendizaje.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

BIBLIOGRAFÍA

A

Alaminos, A., y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.

Al Asmari, A. R. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1-11.
Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/24446>

Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, 2, 24-47.

Almarza, G., (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth.
In: D. Freeman y J. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 50-78).
Cambridge: Cambridge University Press.

Al-Shaqsi, T. S. (2009). Teachers' beliefs about learner autonomy. In S. Borg (Ed.),
Researching English language teaching and teacher development in Oman (pp. 157-165).
Muscat: Ministry of Education, Oman.

Alonso, J. y Cartula, E. (2003). *A motivação em sala de aula: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola.

Allwright, R. (1991). Language learning through communication practice, en C.J. Brumfit, y K. Johnson, (eds.). *The communicative Approach to Language Teaching*, (pp. 167-171). London University Press.

Ande-Egg, E. (2004). *Métodos y Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Anderson, N. (2008). Learning Strategies. *Handbook of Research in second language teaching and learning* (pp. 757-773). New York: Routledge.

- Aoki, N. y Smith, R.C. (1999) “Learner autonomy in cultural context: the case of Japan”, en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. Bayreuth Contributions to Glottodidactics*, 8, 19-27. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 18, (1), 37-57.
- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic language teaching, *ELT Journal*, 52 (3), 235-242.
- Arnold, J. (2000). *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000). Mapa del Terreno, en J. Arnold. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.

B

- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 215-226). Cambridge, UK: CUP.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers’ beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Barillaro, F. (2011). Teacher perspectives of learner autonomy in language learning. MA dissertation, TESOL Centre, Sheffield Hallam University.
- Barnard, R., y Burns. A. (Eds.). (2012). *Researching language teacher cognition and practice: International case studies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnett, M.A. (1988). Teaching reading strategies: how methodology affects language course articulation. *Foreign Language Annals*, 21, 109-119.
- Barrios, M.E. (2002). *El pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las Prácticas de Enseñanza* (CD-Rom). Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Barrios, M.E. (2005). La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/ LE”, en *CAUCE*, 28, 33-56.
- Barrios, M.E. (2014). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 22, 73-93.
- Barrios, M.E. (2015). Spanish pre-service teachers of English. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28(1), 48-72.
- Bartram, D. y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, (2), 93-102.
DOI 10.1027/1016-9040.10.2.93
- Bedell, D., y Oxford, R. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. En R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives* (pp. 35–60). University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Beltrán, J., y Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Marcombo.
- Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid. Alianza Editorial.
- Beghadid, H.M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad»*. Instituto Cervantes de Orán, 112-120.
Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy, en P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18-34). London: Longman.
- Benson, P. y Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning, en P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 1-12). London: Longman.
- Benson, P. (2002). Autonomy and communication, en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice* (pp. 10-28). Dublin: Authentik.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning, *Language Teaching*, 40, 21-40.

Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning, en R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (eds.), *Maintaining control: Autonomy and Language Learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Bernaus, M., Wilson, A., y Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25- 36.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning, *Language Learning*, 28, 69-84.

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency, *Modern Language Journal*, 65, 24-35.

Bialystok, E. (1985). The compatibility of teaching and learning strategies, *Applied Linguistics*, (6) 3, 255-262.

Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.

Blanche, P. y Merino, B. J. (2006). Self-Assessment of Foreign-Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *Language Learning*, 39. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00595.x/pdf>

Bloor, M. y Bloor, T. (1988). Syllabus Negotiation: The basis of Learner Autonomy. En A. Brookes y P. Grundy (Eds.). *Individualization and Autonomy in Language Learning* (pp. 62-74). ELT Documents, 131. Modern English Publications and the British Council.

Boomer, G., Lester, N., Onore, C., y Cook, J. (1992). *Negotiating the curriculum: educating for the 21st century*. London: The Falmer Press.

Borg, M. (2001). Key Concepts in TLT: Teachers' Beliefs. *ELT Journal*. 55 (2), 186-188. Oxford University Press.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London:

Continuum.

Borg, S. (2011). Teacher learning on the delta. *Research Notes*, 45, 19-25.

Borg, S., y Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Research paper* 12-07, London: The British Council.

Breen, M.P., Candlin, C. y Waters, A. (1979). Communicative materials design: some basic principles. *RELC Journal*, 10 (2), 1-13.

Breen, M. P. y Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching, *Applied Linguistics*, 1 (2), 89-112.

Breen, M.P. y Littlejohn, A. (2000). *From Classroom Decision-Making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Breen, M.P. (2001). Syllabus design. In R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 151 – 159). Cambridge: CUP.

Brockett, R. G. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós Educador.

Brown. A. et al. (1982). *Learning, remembering, and understanding. Technical Report No. 244. Center for the Study of Reading*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Brown, S. y Knight, P. (1994) *Assessing Learners in Higher Education*, London: Kogan Page.

Brown, P., Smith, R. y Ushioda, E. (2007). Responding to resistance, en A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, (pp. 71-83). London: Palgrave MacMillan.

Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93 (1), 46-60.

Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bull, A. (2009) Thinking together to become 21st century teachers. *Teachers' work: Working paper #1*. Recuperado de <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/21st-century-teachers-200906.pdf>

Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: An investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal* 62 (2), 114-125.

Burkert, A. (2011). Introducing aspects of learner autonomy at tertiary level. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (2), 141-150.

C

Cabaní, M. L., y Carretero, R. (2003): La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios, en C. Monereo, y J. I. Pozo, *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*.

Camilleri, G. (1999). Learner autonomy: The teachers' views.
Recuperado de http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf

Camilleri Grima, A. (2007). Pedagogy for autonomy, teachers' attitudes and institutional change: A case study. En M. Jiménez y L. Sercu (Eds.), *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence* (pp. 81-102). Frankfurt: Peter Lang.

Canale, M., 1983. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Título original: From communicative competence to communicative language pedagogy. Traducción al español por Lahuerta, J. En: Llobera, M., Hymes, D.H., Hornerberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L. y Spolsky, B., eds. 1995, pp. 63-81.

Carbonell, R. G. (2008). *Leer, escribir, hablar para comunicarte mejor*. Madrid: Editorial EDAF, S.L.

Carter, B. A. (2006). *Teacher/Student Responsibility in Foreign Language Learning*. Nueva York: Peter Lang.

- Carrier, K. A. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27, 383-410. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2003.10162600>
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*. 6, 5-35.
- Cenoz, J., (2004). El concepto de competencia comunicativa. En: J.Sánchez-Lobato, y I. Santos-Gargallo, (eds.), (pp. 449-465).
- Chamot, A., y Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., y Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains. NY: Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. U. (2001). Teaching learning strategies in immersion classrooms. *The ACIE Newsletter*, 5(1), 1-8 (Bridge insert). Recuperado de <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol5/Nov2001.pdf>
- Chamot, A.U. and C.W. Keatley (2003). Learning strategies of adolescent low literacy Hispanic ESL students. *Proceedings of the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>
- Chan, V., Spratt, M. y Humphreys, G. (2002). Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes and Behaviours, en *Evaluation and Research in Education*, 16, (1), 1-19.
- Cheng, W. y Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency, *Language Testing*. 22(3), 93-121.
- Chicas, F.A. (2011). *Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo: estrategias de autorregulación para aprender a aprender en los ambientes virtuales*. Universidad EAN, Colombia.
- Cisterna, F. (2005), Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación educativa, *Teoría*, 14(1), 61-71.
- Clark, C. M y Peterson, P. L. (1986). Procesos de de pensamiento de los docentes. En M. C.

- Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza*, VOLUMEN 3. Barcelona: Paidós.
- Cohen, A.D. y Aphek, E. (1980). Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8, 221-235.
- Cohen, A.D., Weaver, S.J. y Li, Tao-Yuan. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In A.D. Cohen. *Strategies in Learning and Using a Second Language*, (pp. 107-156). Harlow: Addison Wesley.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Converse, J. M. y Presser, S. (1986). *Survey Questions: Handcrafting the Standardised Questionnaire*. Sage, Newbury Park: CA.
- Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-Esteem, pp. 3-10. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.
- Coopersmith, S. (1981). *Self-Esteem Inventories Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 49(3), 219-227.
- Cotterall, S. y Crabbe, D. (eds.) (1999). Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change. *Bayreuth Contributions to Glottodidactics*, 8. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cotterall, S. (2004). “It’s just rules... that’s all it is at this age...”, en P. Benson y D. Nunan (eds.), *Learners’ Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, (pp. 101-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cowie, B. (2005) Pupil commentary on assessment for learning, *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.

- Crabbe, D. (1999). Introduction, en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, (pp. 3-9). Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design*. London, UK: Sage Publish House.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Edition ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crisol, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Cubero, R., y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. EC. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 137-155). Madrid: Alianza.

D

- Dam, L. y G. Gabrielsen (1988). Developing learner autonomy in a school context - A six year experiment beginning in the learners' first year of English. In: Holec, H. (Ed.) *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dam, L. (1990a). Developing awareness of learning in an autonomous language learning context, en R. Duda y P. Riley (ed.), *Learning Styles*, (pp. 189-197). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Dam, L. (1990b). Learning how to learn: Awareness in the classroom and in workshops, en T. Trebbi (ed.), *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*, 33-52. Bergen: Universitet i Bergen, recuperado de www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, L. y Legenhausen, L. (1999). Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluations and external assessments compared, en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, (pp, 89-98). Bayreuth Contributions to Glottodidactics, 8. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dam, L. (2003). Developing learner autonomy: The teacher's responsibility, en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*, (pp. 135-146). Dublin: Authentik.

Dam, L. (2008). 9th Nordic conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years, 2006. Copenhagen: CVU, 1-12, recuperado de www.warwick.ac.uk/go/dahla/histories

Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, y A. Kapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 43-67). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E. L., Connell, J. P., y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.

De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación sociales*. Madrid: UNED.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

Diccionario de Términos clave de ELE: definición de lengua en uso: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguauso.htm

Dickinson, L. y Carver, D.J. (1980). Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools, *English Language Teaching Journal* 35, 1-7.

- Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Dobson, R.L., y Dobson, J.E., (1983). Teacher beliefs-practice congruency. *Viewpoints in Teaching and Learning* 59(1), 20-27.
- Dörnyei, Z., y Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research, en *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2001c). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman. Dörnyei, Z., Csizer, K. y Nemeth, N. (2006) *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Duff, P., (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40, 309-319.
- Duong, T. M. y Seepho, S. (2014) Promoting learner autonomy: a qualitative study on EFL teachers' perceptions and their teaching practices. Proceedings of the International Conference: DRAL 2 / ILA 2014

E

- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1988). The role of practice in the classroom learning, en *AILA Review*, 5, 20-39.

Ellis, G y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn: a Course in Learner Training*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elsen, A. y St. John, O. (2007). Learner autonomy and intercultural competence, en M. Jiménez y L. Sercu (eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*, (pp. 15-38). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Encabo, E, y López, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica (lengua y literatura)*, 215-232.

Encabo, E, y López, A. (2000). Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar. *Didáctica (lengua y literatura)*, 183-198.

Encabo, E, y López, A. (2001). Lenguaje integrado, currículum y aprendizaje para toda la vida. *Didáctica (lengua y literatura)*, 13, 203-216.

Encabo, E, y López, A. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 43, 113-122.

Encabo, E, López, A. y Jerez, I. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, 35, 406-425.

Esch, E. (1997). Learner training for autonomous language learning, en P. Benson y B. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, (pp. 164-175). London: Longman.

Esch, E. (2009). Crash or clash? Autonomy 10 years on, en R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (eds.), *Maintaining control: Autonomy and Language Learning*, (pp. 27-44). Hong Kong: Hong Kong University Press.

F

Fabela-Cárdenas, M. A. (2012). The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies*

in Self-Access Learning Journal, 3(3), 215-236.

Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000) Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research* 70(3), 287-323.

Falchikov, N. (2005). Improving Assessment through Student Involvement. London: Routledge Falmer. Hager, P. and Holland, S. (Eds.). *Graduate Attributes and Lifelong Learning: issues and challenges*. Dordrecht: Kluwer.

Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong-Kong learners. *Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.

Fernández, M. S. (1996). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Fernández, M.S. (2011) Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: Programar a partir del MCER. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 12, 2011. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>

Fernández, M. S. (2005). Estrategias de aprendizaje, en Vademécum para la formación de profesores – *Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss* (3rd ed.). London: Sage.

Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *Monográficos Marco ELE*, 7. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf>

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F.E. Weinert y R. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fonseca, M^a C. (2005). Individual Characteristics of secondary school students. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). London, UK: Sage.
- Frade, L. (2006) Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. Biblioteca para directivos y supervisores escolares en el D.F. 1a. Edición México SEP.
- Franco, P. (2004). El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula. *Porta Linguarum* 2, 57-67.
- Franco, P., Pino, M. y Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 18, 27-42.
- Freeman, D., y Richards, J. C. (Eds.), (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.

G

- Gagé, N. C. (1975). *Teaching as Clinical Information Processing*. Washington: National Institute of Education.
- Gao, X. (2003). Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: A qualitative inquiry, en D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives* (pp. 41-57). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García Santa-Cecilia, A. (2002), Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2), en Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas, en El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes* 2002.
- García Santa-Cecilia, A. (2003). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación en *Tarbiya*, 33: 5-48. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- García, M.M. (2013). Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua

- extranjera. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 53-76.
- Gardner, D. y Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access. From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, D. (2002). Evaluating self-access language learning, en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik, 61-70.
- Gardner, H. (2007). Motivation and second language acquisition. En *Porta Linguarum*, 8, 5-25.
- Gardner, R. y MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables, *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Gardner, R. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237-260.
- Gargallo, B, Suárez-Rodríguez, J- M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- González, J. (2005). Una visión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a través de mapas conceptuales. *Glosas Didácticas*, 14, 10-21. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/02.pdf>
- Green, J., y Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261- 297.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <http://dx.doi.org/10.2307/1163620>
- Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: Students' and teachers' perceptions. *Elt Journal*, 61(2), 91-99.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

DOI: 10.1017/CBO9780511497667.009

Griffiths, C. (2013). The strategy factor in successful language learning. *Multilingual Matters*. Bristol, NY/Ontario.

Griffiths, C., y Oxford, R. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1–10.
DOI: 10.1016/j.system.2013.12.009

Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185- 206.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Guerrero, P. y López, A. (1995). Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura: actas del *III Congreso Internacional de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Murcia.

H

Halbach, A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System*, 28, 85-96.

Halim, A. (2015). The Good Language Learner Revisited: A Case Study. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 713-720, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0604.02>

Hall, D., y Beggs, E. (1998). Defining Learner Autonomy. En W. A. Renandya y G. M. Jacobs (Eds.), *Learners and Language Learning* (26-39). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Harris, V., y Noyau, G. (1990). Collaborative learning: Taking the first steps. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 55-64). London: Centre for Information on Language Teaching.

Hawkey, R. (2006). Teacher and learner perceptions of language learning activity. *Elt Journal*, 60(3), 242-252.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

- Hernández, R. y Moreno, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(002), 215-223.
- Hismanoglu, M. (1997). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 1-8, recuperado de <http://iteslj.org>
- Holec, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts, en P. Riley (Ed.), *Discourse and Learning* (pp. 173-190). London: Longman.
- Holec, H. (1996). Self-directed learning: An alternative form of training, en H. Holec, D. Little y R. Richterich (eds.), *Strategies learning and use*, (pp. 74-127). Germany: Council of Europe Publishing.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Hong-nam, K., y Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English context. *System*, 34, 339- 415.
- Hosenfeld, C. (1976). Learning about learning: Discovering our students' strategies, en *Foreign Language Annals*, 9, 117-129.
- Huang, J. (2006). Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, 10(1), 95- 117.

J

- Jacobs, G. M. Y Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL-EJ*, 5(1), 1-17.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: University Press.
- Jiménez, M. (2006). Autonomy support through learning journals, en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions* (pp. 123-140). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jiménez, M. (2007). Developing professional autonomy: A balance between license and

responsibility. *Independence*, 40, 32-34, recuperado de <http://learnerautonomy.org/issue40.html>, consultado el 22 de septiembre de 2010.

Jiménez, M., Lamb, T. and Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10(4): 439-452.

K

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

Kamberi, L. (2013). The Significance of Teacher Feedback in EFL Writing for Tertiary Level Foreign Language Learners. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 70, 1686-1690. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.241>

Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy. En R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or y H.D. Pierson (Eds). *Taking control: Autonomy in language learning*, (pp. 93-113). Hong Kong University Press.

Kohonen, V. (2003). Student autonomy and teachers' professional growth: Fostering a collegial culture in language teacher education", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 147-159). Dublin: Authentik.

Kuchah, K., y Smith, R. (2011). Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: From practice to principles. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 119-140.

Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. En B. A. Maher y W. B. Maher (Eds.). *Progress in Experimental Personality Research*, (pp. 101-171). Orlando: Academic Press.

Küster, L. (2004). Recientes teorías motivacionales en su relevancia para las estrategias de aprendizaje, en M. Díez, R. Fernández, A. Halbach, (Hrsg.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje/Debating learning strategies*, (pp. 37-48) Frankfurt (a. M.) et al.: Lang.

L

- Lamb, T. (2006). Supporting independence: Students' perceptions of self-management, en T. Lamb y H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions*, (pp. 95-120). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lantolf, J. P., y Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lantolf, J. P., y Poehner, M. E. (Eds.). (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London, UK: Equinox.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers, *The Internet TESL Journal*, 1-14, recuperado de <http://iteslj.org>
- Legutke, M y Thomas. H. (1991) *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Linn, R. L. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1996). Learner autonomy: Some steps in the evolution of theory and practice. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 6, 1-13.
- Little, D. y Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe, Strasbourg.
- Little, D., Ridley, J., y Ushioda, E. (Eds.). (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.
- Littlejohn, A. P. (1983). Increasing Learner Involvement in Course Management. *TESOL Quarterly*, 17(4), 595-607.
- Littlewood, W. (2002). Cooperative and collaborative learning task as pathways towards autonomous interdependence, en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*, (pp. 22-40). Dublin: Authentik.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of

Chinese technological institute English majors. *ARECLS_E Journals*, 1, 20-28.

Llobera, M. (2000). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras, en M. Llobera, (ed.): *Competencia Comunicativa*, (pp. 5- 26). Madrid: Edelsa, Colección Investigación Didáctica.

Lobato, C (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante, en Mario de Miguel Díaz (coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid: Alianza Editorial.

López, A., (2000). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Murcia: DM.

López, A., y Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona, EUB.

López, A., y Encabo, E. (2004). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Murcia: DM.

López, A., y Encabo, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

López, A., Encabo, E., Iseni, A. y Clarkson, C. (2008). The Attitudes Teachers Should Keep Towards Correcting Their Student's Errors and Mistakes. *Porta Linguarum*, 10, 21-30.

López, A. y Vanegas, D. (2005). El conocimiento del texto lingüístico y su trascendencia en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 57(3), 397-406.

López, A. (2003). La enseñanza-aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas básicas. *Escuela en acción. Infantil*, 10954, 34.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lowes, R. y Target, F. (1998). *Helping Students to Learn. A guide to Learner Autonomy*. London: Richmond Publishing.

Luján-Ortega, V. (1997). The Influence of Situational Factors on the Use of Compensatory Strategies. *Working Papers in Language and Linguistics*, 13, 1-58.

M

- Macaro, E. (2001). Learning strategies in foreign and second language classrooms. London: Continuum.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use, *Foreign Language Annals*, 27(2), 185-195.
- Madrid, D. y McLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. (1998). Función docente del profesorado de idiomas, en . C. Gómez Castro y M. Fernández (coords.) *La Función docente en Educación Infantil y Primaria desde las Nuevas Especialidades*, (pp. 216-226). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2000). Learning Strategies. *Teaching English as a Foreign Language*. Barcelona: The Australian Institute. Recuperado de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Learning%20Strategies.htm>
- Madrid, D. y Pérez, M. L. (2001). Exploring the student's motivation in the EFL class en M^a. E. García (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, (pp. 321-364). Almería: Universidad de Almería.
- Madrid, D. (2005). Cambios paradigmáticos en la enseñanza de las lenguas, en Ayora, M^a C. y A. González, (eds.). *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 179-194). Sección Departamental de Ceuta del Departamento de DLL de la Universidad de Granada.
- Magogwe, J., y Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age, and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Manchón, R. M. (1993). *La evolución del componente estratégico del aprendizaje de lenguas en Didáctica de ELE*. Madrid: Col. Expolingua.
- Manchón, R. M. y Bruton, A. (1993). *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*. Sevilla: CEP de Alcalá.

- Marefat, F. y Barbari, F. (2009). The Relationship between Out-of-Class language Learning Strategy Use and Reading Comprehension Ability. *Porta Linguarum*, 12, 91-106.
- Marins de Andrade, P.R. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum*, 14, 141-160.
- Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy, en T. E. Lamb y H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, (pp. 103-124). Amsterdam: John Benjamins.
- Martínez, R. (2009). *Hacia el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Martínez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. En T. E. Lamb y H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, (pp. 103-124). Amsterdam: John Benjamins.
- Matsumoto, K. (1989). An analysis of a Japanese ESL learner's diary: Factors involved in the L2 learning process. *JALT Journal*, 11, 167-192.
- Mayer, R. (1988). Learning strategies: An overview, en C. Weinstein, E. Goetz y P. Alexander (eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*, (pp. 11-22). New York: Academic Press.
- McAlpine, M. (2002). *Principles of assessment*. Glasgow: University of Glasgow, Robert Clark Center for Technological Education. Recuperado de: <http://www.caacentre.ac.uk/dldocs/Bluepaper1.pdf>
- McCombs, B. L. y Whisler, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning, *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- McCombs, B.L., y Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *English Language Teaching Journal*, 48, 57-65.

- McDonough, S. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. Edward Arnold, London.
- McDonough, S. (1999a). “Learner Strategies”, *Language Teaching*, 32, 1-18.
- McDonough, S. (1999b). A hierarchy of strategies?, en S. Cotterall y D. Crabbe (eds.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, (pp. 51-60). Bayreuth Contributions to Glottodidactics, 8. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Melero, P. (2004). “De los programas nocio- funcionales a la enseñanza comunicativa” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera* (pp. 687- 724). Madrid, SGEL.
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Miquel, L., (2004). La subcompetencia sociocultural. En: J. Sánchez-Lobato, I. Santos-Gargallo, (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*, (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Mitchell, R. Brumfit, C., y Hooper, J. (1994). Perceptions of language and language learning in English and foreign language classrooms. En M. Hughes (Ed.), *Perceptions of teaching and learning* (pp. 53-65). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mok, J. (2010). A case study of students’ perceptions of peer assessment in Hong Kong. *English Language Teachers Journal*, 65, 230-239.
- Montijano, M. P. (2000). The role of Triggering Strategies in the Foreign Language Class, *Lenguaje y Textos: Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19: 27-35.
- Montijano, M. P. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la Lengua Extranjera*. Editorial Aljibe, Málaga.
- Montijano, M. P. (2005). Learners’ Autonomy, Empowerment and Self-direction in FL learning: A Pedagogical Reality”, en Montijano Cabrera M^a P. (ed.): *Broadening horizons in TEFL: 21st Century Perspectives*. Editorial Aljibe, Málaga.

- Montijano, M. P. (2005). *Broadening horizons in TEFL: 21st Century Perspectives*. Editorial Aljibe, Málaga.
- Montijano, M. P. (2009). A pedagogic exploitation of assessment to improve FL speaking. *TEA SIG Newsletter*, March, 41-45.
- Montijano, M.P y Ruiz M.C. (2014). Enseñar a aprender, o cómo posibilitar aprendizaje significativo en una clase heterogénea. Actas de I Jornadas Internacionales de Estilos de Enseñanza/Aprendizaje en contextos educativos, 311-326. Universidad de Málaga, Málaga.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?, *Aula*, 34, 74-80.
- Moreira, G.C.P. (2007). Autonomous Vocabulary Learning. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) UFPA, Belém.
- Moreno, C., Encabo, E. y López, A. (2002). Didáctica de la Lengua y la Literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos Educativos*, 5, 31-40.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1), 27-38.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*, (pp. 37-47) New York: Routledge.
- Murray, B. (2010). Students' language learning strategy use and achievement in the Korean as a foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 43(4), 624-634.
DOI: 10.1111/j.1944-9720.2010.01105.x

N

- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., y Todesco, A. (1978/96). *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nakata, Y. (2007). Social-interactive tools for the development of learner autonomy: From reactive autonomy to proactive autonomy, en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom* (pp. 46-67). Dublin: Authentik.

- Navarro, M. (2003). Aprender a aprender lenguas en la L.O.G.S.E. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 2, 165-194.
- Navarro, M. (2005a). *Formación en la Autonomía de Aprendizaje: Implicaciones Pedagógicas*. Murcia: Monografías.
- Navarro, M. (2005b). *La Potenciación de la Autonomía en los Centros de Autoaprendizaje de Lenguas*. Murcia: Monografías.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata.
- Nguyen, T. C. L. (2009). *Learner Autonomy and EFL Learning at the Tertiary Level in Vietnam*. PhD thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Nicoll, H. (2007). Seeking autonomy in a lecture course, en A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, (pp. 120-130). London: Palgrave MacMillan.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nunan, D. (1988). *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). Methods in second language classroom-oriented research, *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D., Lai, J y Keobke, K. (1999). Towards autonomous language learning: strategies, reflection and navigation. En S. Cotterall, y D. Crabbe (Eds.). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt: Peter Lang.

O

- Oliveras, A., (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U., (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, G. and McMahon, T. (2005) Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers?. En O'Neill, G., Moore, S. and B.McMullin, (Eds) *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. Dublin: AISHE.
- Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89.
- Ortega, J.L. (2003). *Percepciones de profesores y alumnos sobre la importancia de los principios y técnicas que se aplican en el aula de idioma*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Oscarsson, M. (1980). *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Oxford, R. y Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students, *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R., y Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version Strategy Inventory for Language Learning. *System*, 23 (2), 153-175.
- Oxford, R.L., y Ehrman, M.E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 359-386.
- Oxford, R. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation, *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.
- Oxford, R. (2002). Sources of variation in language learning. En R. B. Kaplan (Ed.), *The*

Oxford handbook of applied linguistics (pp. 245-252). New York: Oxford University Press.

Oxford, R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy, en D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures*. Language Education Perspectives, (pp. 75-91). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., y Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1-47.

Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching: Language learning strategies*. Harlow: Longman.

P

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. En D. Palfreyman y R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 1-19). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). SPSS 11. *Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.

Pardo, A., Zagalaz, M. L., Almazán, L. y Cachón, J. (2011). Diagnóstico del potencial creativo de los estudiantes de profesorado en un instituto de educación superior de Mendoza, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4). Madrid, Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3915Pardo.pdf>

Park, G. P. (2011). The validation process of the SILL: A confirmatory factor analysis. *English Language Teaching*, 4(4), 21-27. DOI: 10.5539/elt.v4n4p21

Pass, S. (2007). When Constructivists Jean Piaget And Lev Vygotsky Were Pedagogical Collaborators. A Viewpoint From A Study Of Their Communications, *Journal of Constructivist Psychology*, 20(3), 277-282.

Pearson, J., 1985. Are teachers' beliefs incongruent with their observed classroom behavior? *Urban Review* 17(2), 128-146.

- Pemberton, R., Toogood, S., y Bareld, A. (Eds.). (2009). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy, en P. Benson and P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, (pp. 35-53). London: Longman.
- Pickering, A., (2005). Harnessing influences for change: some implications from research for teacher educators. En: Clandfield, L. (Ed.), *Affect and Self-esteem in Teacher Education* (pp. 17-26). IATEFL, Whitstable, Kent.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeinder, (Eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing, *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Politzer, R. L. y McGroarty, M. (1985). An Exploratory Study of Learning Behaviours and their Relationships to Gains in Linguistic and Communicative Competence, *TESOL Quarterly* 19, 103-23.
- Ponte, E. (2001). A study of the role of teachers' beliefs and knowledge about assessment and instruction. In B. Johnston y S. Irujo (Eds.), *Research and practice in language teacher education: Voices from the field* (pp. 59-75). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-80.
- Porlán, R., García, J. E. y Cañal, P. (1998) *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, España: Díada Editorial.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porte, G. K. (2003). Selected research published in Spain 1999-2002, *Language Teaching*, 36(2), 110-119.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Puustinen, M., y Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.

Pramling, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En F. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech Edicions.

R

Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.

Reinders, H., y Lazaro, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teachers' perspective. En G. Murray, X. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 125-142). Bristol: Multilingual Matters.

Ribé, R. (2003). Tramas in the foreign language classroom: autopoietic networks for learner growth, en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, (pp. 11-28). Dublin: Authentik.

Richard, J. C y Rodgers, T. S (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richards, J, y Schmidt, R. (1985). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In John Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.

Ridley, J. (1997). *Learner Autonomy 6: Developing Learner's Thinking Skills*. Dublin: Authentik.

Riley, P. (1988). The ethnography of autonomy. En A. Brookes y P. Grundy (Eds.). *Individualization and Autonomy in Language Learning* (pp. 12-34). ELT Documents 131, Modern English Publications and the British Council. .

Riley, P. (1997) The guru and the conjurer: Aspects of counselling for self-access. En P. Benson

- y p. Voller, (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*, (pp. 114-131). London: Longman.
- Riley, P. (2003). "Drawing the threads together", en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 237-252). Dublin: Authentik.
- Roca, J.; Valcárcel, M.; Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 1-24.
- Rodicio, M. M. (1999). *Los factores motivacionales extrínsecos en el aula de inglés. Tesis Doctoral en fase de realización*. Universidad de Granada: Depto. de Filología Inglesa.
- Rodríguez, G.; Gil, R. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Barcelona: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y Santero R. (coord.) *Evaluación global del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Dykinson.
- Rolheiser, C. y Ross, J. (2003). Student self-evaluation: what research says and what practice shows. Recuperado de www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php?type=su
- Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98. DOI: 10.1093/applin/amr045
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003) *El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.
- Roces, C. y González Torres, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación del aprendizaje, en J.A. González Pienda y J.C. Núñez (Eds.), *Dificultad desde aprendizaje escolar*, pp. 239-259. Madrid: Pirámide/Psicología.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us, *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 117-131.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology, en A. Wenden y J. Rubin, (eds.), *Learner Strategies and Language Learning*, (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rodríguez, C.; Gallardo, M.A.; Pozo, M.T. y Gutiérrez, J. (2006). *Iniciación al análisis de datos cuantitativos en Educación. Análisis descriptivo básico: Teoría y práctica mediante SPSS*. Granada: GEU.

S

Sadler, D.R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 16, 119-144.

Sadler, D. R. (2009). Thinking differently about assessment: why feedback is not enough. *Presentation given at International Symposium on Assessment for Learning. Queenstown, New Zealand*.

Sáenz, O. (1991). Investigación cuantitativa-experimental, en O. Sáenz, *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-acción*, (pp. 101-133). Alcoy: Marfil.

Salaberri, M. S. y Altamirano, A. M. (2001). Instruction in learning strategies, en M^a. E. García (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, (pp. 365-388). Almería: Universidad de Almería.

Salataci, R. y Akyel, A. (2002). Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading, *Reading in a Foreign Language* 14(1).

Salim, H.A. (2013). Language Learning Strategies in English Reading Comprehension Used by Successful and Unsuccessful Learners at College. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 193-202.

Salimi, A. y Ansari, N. (2015). Learner Autonomy: Investigating Iranian English Teachers' Beliefs. *Theory and Practice in language Studies*, 5(5).

Salkind, J. (1999). *Métodos de Investigación*. México. Prentice Hall.

Santiago, R. y López, A. (1997). El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la lengua. *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Congreso Internacional*, 4.

Savas, P. (2012). Pre-service English as a foreign language teachers' perceptions of the relationship between multiple intelligences and foreign language learning. *Learning and Individu-*

al Differences.

Scharle, A. y Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schunk, D. L. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D. L. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, (pp. 75- 99). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.

Schunk, D. H. (2008). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York: Prentice Hall.

Shahsavari, S. (2014). Efficiency, Feasibility and Desirability of Learner Autonomy Based on Teachers' and Learners' Point of Views. *Theory and Practice in Language Studies*; 4(2), 271-280.

Shao, H. y Wu, Z. (2007). Nurturing language learner autonomy through caring pedagogic practice, en A. Barfield y S. H. Brown (eds.), *Reconstructing Autonomy in Language Education*, (pp. 95-107). London: Palgrave MacMillan.

Sercu, L., M. Méndez y P. Castro (2004). Culture teaching in foreign language education. efl teachers in Spain as cultural mediators. *Porta Linguarum*, 1: 86-102.

Silva, I., Borrero, A., Marchant, P. y Novoa, D. (2006). Percepciones de los jóvenes acerca del uso de las tecnologías de información en el ámbito escolar. *Revista Científicas de América Latina y el Caribe*, 24, 39-63.

Sinclair, J. y M. Coulthard, (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, (pp. 4-14). Harlow: Longman.

Sinclair, B. (2006). Learner training part II. *IATEFL Learner Autonomy SIG*. Recuperado de <http://learnerautonomy.org/learnertrainingarticle1.html>.

Smith, R. (2001). Group work for autonomy in Asia: Insights from teacher-research. *AILA Review*, 15, 70-81.

- Smith, S. y Smith, J. (1997). *Wordflo: Your Personal English Organizer*. London: Longman.
- Somayeh, S. (2014) Efficiency, Feasibility and Desirability of Learner Autonomy Based on Teachers' and Learners' Point of Views. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 271-280.
- Soozandehfar, S. M. A. (2010). Is oral performance affected by motivation? *Journal of PanPacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 105–119.
- Spratt, M., Humphreys, G. y Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first?, *Language Teaching Research*, 6(3), 245-266.
- Stanchina, C. (1976). Two years of autonomy: practice and outlook. *Melanges Pedagogiques*. CRAPEL University of Nancy, pp. 73 - 82.
- Stephen K. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Oxford: Pergamon.
- Stern, H.H., (1975). What can we learn from the good language learner, *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stiggins, R. (2001). *Student Involved Classroom Assessment*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Sturtridge, G. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning, en P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, (pp. 66-78). London: Longman.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Paper presented at Educational psychology review* 15(4), 327-358.

T

- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. *Teaching and Learning As a Second Language: Trends in Research and Practice*, 194-203, Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sq/content_stor-

[age_01/0000019b/80/34/32/20.pdf](#)

- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15(3), 285-295.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy, en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-59). London: Longman.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. En A. Tashakkori, y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered?, *The Internet TESL Journal*, 4, 11, recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>
- Thomsen, H. (2003). Scaffolding target language use, en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 29-46). Dublin: Authentik.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Toogood, S. y Pemberton, R. (2002). Integrating self-access language learning into the currículo: A case study", en P. Benson y S. Toogood (eds.), *Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice*, (pp. 86-110). Dublin: Authentik.
- Tort-Moloney, D. (1997). Teacher Autonomy: a Vygotskian Theoretical Framework. *CLCS Occasional Paper*, Spring(48), 1-54.
- Tourón, J. y González, M. C (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro. *Revista Electrónica de investigación* 2(1), 1-34.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT Journal*, 47(1), 22-31.
- Tudor, I. (1996). *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge Cambridge University Press.
- Tyacke, M. (1991). Strategies for success: Bringing out the best in a learner, *TESL Canada*

Journal, 8(2), 45-56.

U

Ushioda, E. (1996). *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik

Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process, en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, (90-102). Dublin: Authentik.

V

Valcárcel, M., Coyle, y Verdú, M. (1996). Learning Foreign Languages: Learner Strategies, en McLaren, N and Madrid, D. *A Handbook for TEFL*. Alicante, Alcoy: Marfil.

Vallés, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

Vera, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del profesor: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Victori, M. y Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning, *System*, 23(2), 223-234.

Vieira, F. (Ed.). (2009). *Struggling for autonomy in language education*. Frankfurt: Peter Lang.

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L.S. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En Segarte A. L., (comp.) *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*, (pp. 45-60). La Habana: Editorial Félix Varela.

Villanueva, A. (2006). ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism, en *Mélanges CRAPEL*, 28, 9-27, recuperado de <http://revues.uni-nancy2.fr/melangescrapel>

Voller, P. (2005). Teachers, facilitation and autonomy. *Paper presented at the 2nd Independent Learning Association Oceania Conference*, Manukau Institute of Technology, Auckland, New Zealand. http://independentlearning.org/ILA/ila05/ila05_papers.htm

W

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

Weiner, B. (Ed.) (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies, M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wenden, A. L. (1986). What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts, *Applied Linguistics*, 7(2), 186-201.

Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility, en A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall International.

Wenden, A. L. y Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.

Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.

Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview, en S. Hurd y T. Lewis (eds.) *Language Learning Strategies in Independent Settings*, (pp. 3-24). Bristol: Multilingual Matters.
- Wiliam, D. (2006). Does assessment hinder learning? *ETS breakfast seminar*, recuperado de www.uk.etseurope.org/home-corpo-uk/news-home/?print=1&news=136&view
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Wong, L. (1979). Individual differences in second language acquisition, en C.Fillmore, D. Kempler y W. Wang (eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York: Academic Press.
- Wong, C. C. Y., y Barrea-Marlys, M. (2012). The role of grammar in communicative language teaching: An exploration of second language teachers' perceptions and classroom practices. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 61-75.
- Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 4(10), 75-95.

X

- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 1397-1402.

Y

- Yoshiyuki, N. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910.
- Yunus, M. M. y Arshad, N. D. M. (2015). ESL Teachers' Perceptions toward the Practices and Prospects of Autonomous Language Learning. *Asian Social Science*, 11(2), 41-51. doi:10.5539/ass.v11n2p41

Z

- Zabala, A. y Arnau, L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Col. Ideas Clave, 3. Graó. Barcelona.
- Zabalza, M (2002) *Las competencias docentes*. Santiago de Compostela. España.
- Zhou, X. y Mo, J. (2007). Increasing student autonomy in writing: An exploratory study of the use of peer feedback among college students in mainland China, en L. Miller (ed.), *Learner Autonomy 9: Autonomy in the Classroom*, (pp. 28-45). Dublin: Authentik.
- Zhou, M., Ma, W. J., y Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19, 492-498.
- Zhoulin, R. (2007). Learner beliefs about self-regulation: Addressing autonomy in the Chinese ELT context, en P. Benson (ed.), *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*, (pp. 61-83). Dublin: Authentik.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman y D. L. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J., y Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-39). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión, *Filología y Didáctica de la lengua*, 12, 75-81.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXOS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO 1
CUESTIONARIO DEFINITIVO
PARA EL PROFESORADO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

SECCIÓN 1: APRENDIZAJE AUTÓNOMO

<p>Por favor danos tu opinión acerca de las afirmaciones que se exponen más abajo. Señala sólo UNA opción.</p> <p>Las afirmaciones no se refieren únicamente a tu puesto actual, así pues se recomienda que al responder consideres tu experiencia como profesor de lenguas de manera más general.</p> <p>Añade comentarios si lo estimas oportuno.</p>	Totamente de acuerdo	De acuerdo	Depende	Desacuerdo	Totamente en desacuerdo
<p>1. Los aprendientes de lenguas de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>2. La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>3. Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>4. La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>5. Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>6. Es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					

7. Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua extranjera principiantes como en avanzados. <u>Comentarios:</u>					
8. La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía. <u>Comentarios:</u>					
9. Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
10. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen. <u>Comentarios:</u>					
11. La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor. <u>Comentarios:</u>					
12. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros. <u>Comentarios:</u>					
13. La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor. <u>Comentarios:</u>					
14. La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor. <u>Comentarios:</u>					

15. Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
16. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
17. Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
18. Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos. <u>Comentarios:</u>					
19. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
20. Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente. <u>Comentarios:</u>					
21. Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente. <u>Comentarios:</u>					
22. Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					

23. Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
24. La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
25. Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están. <u>Comentarios:</u>					
26. El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
27. La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas. <u>Comentarios:</u>					
28. Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					

SECCIÓN 2: TUS ALUMNOS Y TU ENSEÑANZA

Esta sección contiene dos preguntas abiertas que te permiten comentar más específicamente tu trabajo en el centro.

29. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta.

En general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje.

Totalmente desacuerdo Desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo

Por favor, comenta qué te hace pensar eso sobre el grado general de autonomía de tus estudiantes.

30. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta.

En general, cuando doy clases en mi centro les doy a mis alumnos la oportunidad de desarrollar la autonomía de aprendizaje.

Totalmente desacuerdo Desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo

Por favor, comenta por qué y cómo fomentas la autonomía (si lo haces) o por qué desarrollar la autonomía del aprendizaje no es una cuestión en la que te centres en tu trabajo.

SECCIÓN 3: DATOS PERSONALES

Por favor cuéntanos sobre tu experiencia.

1. Años de experiencia como profesor de idiomas (selecciona UNO):

0–4 5–9 10–14 15–19 20–24 25+

2. Nacionalidad:

4. Género: Hombre Mujer

5. Nivel que impartes:

A1 A2 B1 B2 C1

6. Idioma que impartes:

Alemán Francés Inglés Italiano otros:

Gracias por tu colaboración.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO 2
CUESTIONARIO DEFINITIVO
PARA EL ALUMNADO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Aprendizaje autónomo: ¿qué te sugiere?

Este cuestionario, totalmente anónimo, sirve para conocer tu opinión acerca del fomento y desarrollo de la autonomía del aprendizaje en el aula.

A) Decisiones en las que podrías involucrarte:	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me gustaría involucrarme en la selección de los objetivos del curso. <u>Comentarios:</u>					
2. Creo que es posible involucrarme en la selección de los objetivos del curso. <u>Comentarios:</u>					
3. Me gustaría involucrarme en la selección de los recursos (libros de textos, multimedia, etc.) que usamos. <u>Comentarios:</u>					
4. Creo que es posible involucrarme en la selección de los recursos (libros de textos, multimedia, etc.) que usamos. <u>Comentarios:</u>					
5. Me gustaría involucrarme en el tipo de tarea y actividades que realizamos. <u>Comentarios:</u>					

6. Creo que es posible involucrarme en el tipo de tarea y actividades que realizamos. <u>Comentarios:</u>					
7. Me gustaría involucrarme en la selección de temas que se van a usar para las discusiones de clase. <u>Comentarios:</u>					
8. Creo que es posible involucrarme en la selección de temas que se van a usar para las discusiones de clase <u>Comentarios:</u>					
9. Me gustaría involucrarme en cómo se evalúa el aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
10. Creo que es posible involucrarme en mi proceso de evaluación <u>Comentarios:</u>					
11. Me gustaría involucrarme en cómo se imparte la clase. <u>Comentarios:</u>					
12. Creo que es posible involucrarme en cómo se imparte la clase. <u>Comentarios:</u>					
13. Me gustaría participar más activamente en las normas para el buen funcionamiento de la clase. <u>Comentarios:</u>					

14. Creo que es posible involucrarme en las normas para el buen funcionamiento de la clase. <u>Comentarios:</u>					
B) Capacidades que los alumnos deberían tener	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
15. Sería bueno que pudiese identificar mis necesidades de aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
16. Me siento capaz de identificar mis necesidades de aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
17. Sería estupendo que pudiese identificar mis puntos fuertes. <u>Comentarios:</u>					
18. Me siento capaz de identificar mis puntos fuertes. <u>Comentarios:</u>					
19. Sería estupendo que pudiese identificar mis puntos débiles. <u>Comentarios:</u>					
20. Me siento capaz de identificar mis puntos débiles. <u>Comentarios:</u>					

<p>21. Sería estupendo que pudiese comprobar mi progreso.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>22. Me siento capaz de comprobar mi progreso.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>23. Sería estupendo que pudiese evaluar mi propio aprendizaje.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>24. Me siento capaz de evaluar mi propio aprendizaje.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>25. Sería estupendo que pudiese aprender en grupo con mis compañeros.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>26. Me siento capaz de aprender en grupo con mis compañeros.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>27. Sería estupendo que pudiese aprender independientemente.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>28. Me siento capaz de aprender independientemente.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					

Datos personales:

¿Eres hombre o mujer?

Hombre Mujer

¿Qué idioma estudias?

Inglés Francés Alemán Italiano otros:

¿Qué nivel estudias?

A1 A2 B1 B2 C1

Gracias por tu colaboración.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO 3
HOJA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti. En pocas palabras, como resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje.

2. ¿Cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?

3. ¿Cómo has llegado a desarrollar la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su valor?

(Las siguientes preguntas te pueden ayudar. El objetivo es explorar las raíces de la opinión actual sobre aprendizaje autónomo):

a) ¿Es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?

b) ¿Has trabajado en otros contextos donde la autonomía se ha considerado un tema importante a desarrollar con los aprendientes?

c) ¿Qué tal tu experiencia como aprendiente de lenguas? ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?

4. ¿Cuál crees que debería ser el papel del profesor en este tipo de aprendizaje?

5. Según tu opinión (totalmente de acuerdo / de acuerdo / indiferente / desacuerdo / totalmente en desacuerdo) sobre la siguiente afirmación “*en general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”.

a) ¿Puedes explicar con más detalle por qué piensas esto?

b) ¿Qué es lo que hacen los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía?

c) ¿hay algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo?

6. En cuanto a la afirmación: “*en general, al enseñar el idioma en la E:O.I les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo*”:

a) En primer lugar, ¿qué papel (si hay alguno) crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?

b) ¿puedes decir más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?

c) Según el funcionamiento del centro en el que trabajas, qué cambios te permitirían fomentar más /mejor la autonomía del aprendizaje?



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO 4
TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA
SEMIESTRUCTURADA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Participantes en las entrevistas

E: Entrevistadora: M^a Carmen Ruiz Pastor

Para mantener el anonimato de los profesores, estos serán nombrados como:

P1: Profesor 1

P2: Profesor 2

P3: Profesor 3

P4: Profesor 4

P5: Profesor 5

P6: Profesor 6

P7: Profesor 7

Desarrollo de las entrevistas

Entrevista 1

{Presentaciones}

E: Te voy a hacer unas preguntas para conocer más a fondo tu opinión sobre algunas cuestiones relacionadas con la autonomía en el aprendizaje. Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti. Resumidamente, ¿cómo resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje?

P1: Pues..., la autonomía del aprendizaje, para mí, es la capacidad del alumnado de llevar a cabo distintas estrategias de aprendizaje para no depender completamente del profesor a la hora de adquirir nuevos conocimientos.

E: Entonces, ¿Cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?

P1: Que el alumnado sea el responsable de su aprendizaje.

E: De acuerdo, la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su

valor ¿cómo has llegado a desarrollar? Te hago otras preguntas que te pueden esclarecer un poco esta cuestión. Eh...la autonomía en el aprendizaje, ¿es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?

P1: Yo diría que no, especialmente. Quizás durante la carrera universitaria se mencionó en alguna que otra asignatura, pero no se trató de forma específica.

E: Y...¿has trabajado en otros contextos donde la autonomía se ha considerado un tema importante a desarrollar con los aprendientes?

P1: Mmm, sí, en las escuelas donde he trabajado se he intentado que el alumnado en cierto modo intentara ser autónomo.

E: Ok, y que hay de tu experiencia como aprendiente de lenguas, ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?

P1: Bueno, en realidad no era consciente, pero mucho de lo que he aprendido ha sido de forma totalmente autónoma.

E: En cuanto al papel del profesor, ¿cuál crees que debería ser su en este tipo de aprendizaje?

P1: Para mí, el profesor no es simplemente un instructor, sino que más bien es un mediador y una guía hacia el alumnado. Además de ser un..., como yo lo llamo, “motivador”.

E: La pregunta uno, de la sección dos del cuestionario, que acabas de rellenar, hacía alusión al grado de autonomía de tus alumnos, según tu respuesta (en desacuerdo), podrías explicar con más detalle por qué piensas esto?

P1: Ya comenté que la gran mayoría son reacios a ser autónomos. Creo que tienen asumido que aprender un idioma es tener un profesor/a con el rol de instructor que simplemente les expone conocimientos a seguir.

E: y ¿qué es lo que hacen los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía?

P1: mmmm...a pesar de todo, hay parte del alumnado que viene proponiendo y comentando.

E: Ok, ahora me podrías decir si existe algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo.

P1: Pues sí, ... el tener que seguir una programación y secuenciación que no permite el poder dedicarle el tiempo necesario.

E: En cuanto a la pregunta del cuestionario que decía: “en general, al enseñar el idioma en

este centro les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo”:

En primer lugar, ¿qué papel (si hay alguno) crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?

P1: Pienso que el de motivador, mediador y guía.

E: ¿Puedes decir más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?

P1: Muchas veces espero a que ellos lleguen a conclusiones a partir de ejemplos que les doy; o prefiero que en casa vean con anterioridad y de forma autónoma algo que luego se volverá a explicar o revisar en clase.

E: Por último, según el funcionamiento del centro en el que trabajas, ¿qué cambios te permitirían fomentar más o mejor la autonomía del aprendizaje?

P1: Yo diría que el poder tener una programación y secuenciación más flexible.

{Despedida}

Entrevista 2

{Presentaciones}

E: Las preguntas que te voy a hacer van a permitir conocer más a fondo tu opinión con respecto al significado y el fomento de autonomía en el aprendizaje, entre otros aspectos relevantes de la misma... Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti. En pocas palabras, ¿cómo resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje?

P2: Pues depende, por ejemplo, autonomía total significa ser capaz de planificar lo que quieres aprender sin ayuda de un profesor,... y eso no sucede con muchos alumnos, a veces tan siquiera con los que son profesores también. Sin embargo, pienso que se puede tener autonomía relativa teniendo iniciativa para aprender fuera de clase, siguiendo recomendaciones del profesor o buscando fuentes alternativas que motiven a cada persona. Para mí, ser autónomo quiere decir emprender y ser activo. También considero autonomía de aprendizaje cuando los alumnos aprenden unos de otros trabajando en grupos o ayudándose en vez de recurrir al

profesor. Por esta razón considero la enseñanza presencial clave para un aprendizaje exitoso.

E: ¿Cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?

P2: La motivación es la más importante. Si ésta está ausente, no hay razón para aprender. Por supuesto también hay que tener en cuenta la personalidad de cada alumno. ... Alguien muy dependiente de los demás, hablando en sentido general, encontrará más difícil ser autónomo en el aprendizaje que alguien independiente, que esté acostumbrado a tomar la iniciativa y sobre todo, a asumir riesgos. Por último, la constancia, porque el aprendizaje, y más el de una lengua, requiere mucho tiempo y mucha disciplina.

E: ¿Cómo has llegado a desarrollar la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su valor?, ¿Es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?

P2: Es más bien algo que he aprendido con la experiencia como profesora y, sobre todo, como estudiante de lenguas.

E: ¿Has trabajado en otros contextos donde la autonomía se ha considerado un tema importante a desarrollar con los aprendientes?

P2: Sí

E: ¿Me puedes dar más detalles?, por ejemplo, ¿dónde?

P2: Sí, claro. ... en EE.UU., aquí se da más importancia al trabajo individual fuera de clase que en España. Allí aprendí que lo que se hace en clase depende en gran medida de lo que el alumno haga antes y después de manera autónoma. La clase es el lugar para contrastar ideas, resolver dudas y compartir conocimientos. En casa puede uno analizar todo con más tiempo y centrarse en lo que más difícil resulte o más interese.

E: ¿Y qué tal tu experiencia como aprendiente de lenguas?, ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?

P2: {sonrisa} Soy más consciente de la autonomía como aprendiente que como enseñante. Al principio no era tan consciente, pero ahora después de tres lenguas extranjeras, y ya cierta edad y experiencia, soy totalmente consciente de la importancia y la necesidad del autoaprendizaje.

E: Entonces ¿Cuál crees que debería ser el papel del profesor en este tipo de aprendizaje?

P2: El de guía, motivador y el de resolver dudas. Lo que se hace en clase debe abrir la puerta a todo lo que los alumnos pueden hacer fuera. Hay que presentar la materia de forma atractiva y darles ideas para trabajar por su cuenta o en grupos, pero sin profesor.

E: En relación a la afirmación “*en general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”, ¿puedes explicar con más detalle el porqué de tu respuesta?

P2: ... veamos, al ser adultos, la mayoría del alumnado tiene cierto grado de autonomía. Sin embargo, y sorprendentemente, precisamente porque son adultos yo esperaba a veces más independencia de la que tienen. Por ejemplo, a la hora de trabajar en casa esperan deberes que les guíen. Estoy segura de que si no fuera por los deberes muchos no sabrían por dónde empezar para aprender de manera autónoma.

E: ¿Y qué es lo que hacen los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía que dices?

P2: La respuesta que obtengo normalmente cuando les pido presentaciones, pequeñas búsquedas en Internet, etc. es satisfactoria. Es obvio que han trabajado por su cuenta para obtener esos resultados. También me doy cuenta cuando me preguntan dudas que les surgen al trabajar con material que yo no les he recomendado, o que les he sugerido de manera adicional, como trabajo extra para los que quieran reforzar.

E: ¿Hay algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo?

P2: Realmente no. Hay una programación a seguir y un libro de texto, pero dentro de este marco siempre encuentro flexibilidad suficiente para hacer otras cosas que requieran imaginación, autonomía y en general un respiro a las imposiciones.

E: En cuanto a la siguiente afirmación, que aparecía en el cuestionario, “*en general, al enseñar el idioma en este centro les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo*”, en primer lugar, ¿qué papel crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?

P2: El de motivador y el de hacer al alumnado sentirse capaz de aprender solos... “Empower” sería el verbo en inglés.

E: Ahora, ¿Puedes contar más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?

P2: Pues ... les pido que hagan tareas creativas en las que tengan que trabajar bien solos o en cooperación con otros, como, por ejemplo, escribir cuentos en cadena, preparar presentaciones individuales o en grupo o hacer pequeñas investigaciones para discutir en clase. Trabajando con un objetivo claro aprenden sin ser muy conscientes. No se trata de estudiar o memorizar sino de usar la lengua meta como medio para lograr el fin.

E: Y finalmente, ¿qué cambios te permitirían fomentar más o mejor la autonomía del apren-

dizaje? Según el funcionamiento del centro en el que trabajas.

P2: Realmente suelo encontrar total libertad dentro de mi aula para fomentar la autonomía como yo deseo. Quizás ayudaría una sala de ordenadores para uso del alumnado durante alguna sesión, pero realmente eso lo pueden hacer fuera de clase.

{Despedida}

Entrevista 3

{Presentaciones}

E: Te voy a hacer unas preguntas para profundizar más sobre algunas cuestiones planteadas en el cuestionario que rellenaste previamente, todas relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti... En pocas palabras, ¿cómo resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje?

P3: En pocas palabras lo resumiría como ser independiente en el proceso de aprendizaje.

E: ¿Cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?

P3: Bueno, ...para mí..., la característica principal es que el alumnado tenga libertad absoluta en su proceso de enseñanza-aprendizaje.... Con esto quiero decir que él o ella sea el agente principal y el núcleo activo del aprendizaje de la lengua, ya que las lenguas son vivas y..., desde mi punto de vista, deben ser aprendidas fundamentalmente con la práctica activa de éstas.

E: ¿Podrías decirme cómo has llegado a desarrollar la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su valor?, dicho de otra manera, ¿Es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?

P3: Bueno.... No ha sido un asunto en el que me haya centrado durante mi formación como profesor de lenguas pero, sí lo he ido descubriendo con la experiencia con mis alumnos/as.

E: ¿Has trabajado en otros contextos donde la autonomía se ha considerado un tema importante a desarrollar con los aprendientes?

P3: Pues sí. Actualmente trabajo enseñando un idioma extranjero a través de la plataforma moodle y, en este contexto de aprendizaje, es muy importante la autonomía de aprendizaje del

alumno/a, ya que la figura física del profesor no se da como en los métodos de enseñanza tradicionales.

E: ¿Qué tal tu experiencia como aprendiente de lenguas?, ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?

P3: Con respecto a mi experiencia como aprendiente de lenguas, al principio, en mi temprana edad, no era consciente de la autonomía que desarrollé durante el aprendizaje, pero a medida que avanzaba el tiempo y el aprendizaje junto con los cambios metodológicos en la enseñanza, fui siendo consciente de este papel tan importante que tiene la autonomía del aprendizaje en el sector de las lenguas.

E: ¿Cuál crees que debería ser el papel del profesor en este tipo de aprendizaje?

P3: Creo que el profesor debería ser un mero guía en ese proceso de aprendizaje, un apoyo para el alumno.

E: En cuanto a la afirmación “*en general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”, según la respuesta que distes en el cuestionario, ¿puedes explicar con más detalle por qué piensas eso?

P3: Porque son alumnos que avanzan en sus estudios de forma “independiente” con un ordenador desde casa (mediante la enseñanza semipresencial) y para tener éxito en este tipo de enseñanza, el grado de autonomía de aprendizaje de los alumnos debe ser alto.

E: ¿Qué es lo que hacen los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía?

P3: Realizan las tareas de forma independiente, investigando ellos mismos en la red, realizando un aprendizaje activo.

E: ¿Hay algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo?

P3: No lo creo.

E: Y la afirmación, “*en general, al enseñar el idioma en este centro les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo*”, ¿qué papel crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?

P3: Creo que el papel del profesor es fundamental ya que al incentivarse el aprendizaje autónomo, para que éste tenga éxito se debe hacer más hincapié en motivar al alumnado por el nivel de independencia que se espera en este tipo de aprendizaje, el factor motivación debe estar más vigilado para evitar el abandono.

E: ¿Qué haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?

P3: Les pongo casos prácticos para que practiquen el idioma de forma autónoma entre otras cosas.

E: Según el funcionamiento del centro en el que trabajas, ¿qué cambios te permitirían fomentar más o mejor la autonomía del aprendizaje?

P3: Bueno...al ser una enseñanza a distancia (semi), es más complicado que los alumnos/as practiquen de forma activa el idioma. Así que propondría que los alumnos/as se reunieran un par de veces al mes para realizar prácticas presenciales entre ellos.

{Despedida}

Entrevista 4

{Presentaciones}

E: Voy a hacerte unas preguntas para profundizar más sobre algunas cuestiones planteadas en el cuestionario que rellenaste previamente, todas relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti... Brevemente, ¿cómo resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje?

P4: Ehm ... Creo que la autonomía consiste en facilitarle al alumno las estrategias básicas para que pueda seguir aprendiendo dentro y fuera del aula, así como reforzando sus deficiencias.

E: Entonces, ¿cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?

P4: Pues las estrategias deben ser personalizadas para cada alumno atendiendo a sus características, harto complicado en nuestras aulas, aquí el profesor actúa como orientador de las actividades a la vez que controla las actividades que están realizando los alumnos, dando un feedback de sus actuaciones. Por otra parte, el alumno debe fijarse sus propios objetivos.

E: ¿Cómo has llegado a desarrollar la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su valor?, ¿es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?

P4: Por mi cuenta he intentado poner en práctica distintos recursos online para que los alumnos trabajen de forma autónoma. Las herramientas las he ido elaborando y modificando poco a

poco. Así cuando tienen dificultades para avanzar con alguna destreza, intento ofrecerles un abanico de posibilidades que aparecen en las herramientas. Creo que es una herramienta útil para ellos.

E: ¿Has trabajado en otros contextos donde la autonomía se ha considerado un tema importante a desarrollar con los aprendientes?

P4: Durante la época en la que estuve trabajando como auxiliar de conversación en Inglaterra ciertamente pude comprobar que ya apuntaban por el aprendizaje autónomo.

E: ¿Qué tal tu experiencia como aprendiente de lenguas?, ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?

P4: Durante la época en la que estaba en la escuela más bien era un enfoque tradicional. Posteriormente al aprender otras lenguas y ser consciente de esta realidad, pues se es consciente de la cierta libertad a la hora de aprender que se posee y, sobre todo, gracias a las nuevas tecnologías.

E: ¿Y, cuál crees que debería ser el papel del profesor en este tipo de aprendizaje?

P4: El papel del profesor debe ser el de facilitador, guiando al estudiante para que conozca y aproveche sus posibilidades y para que vaya tomando la iniciativa.

E: Según tu opinión, sobre la siguiente afirmación “*en general, los estudiantes a los que les enseñan tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”, ¿puedes explicar con más detalle la elección de tu respuesta?

P4: Creo recordar que mi opción fue indiferente... Creo que la mayoría de los estudiantes prefieren el método tradicional en el que exclusivamente reciben información. También tengo que aclarar que cada vez más se van dando cuenta de la utilidad de esta forma de aprender.

E: ¿Qué es lo que hacen los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía?

P4: Algunos alumnos traen preguntas a clase de otro ámbito que no es exclusivo del que se está tratando en clase, por ejemplo, se centran en aprender vocabulario de su ámbito profesional... También, ven series o leen prensa a diario y se preocupan por adquirir nuevas estrategias de aprendizaje que les pueda enseñar. Aplican todos esos conocimientos adquiridos en sus conversaciones con los compañeros.

E: ¿Hay algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo?

P4: El centro, quizás, podría ofrecer una sala de prensa para que los alumnos puedan ojearla en los descansos. Pero eso más bien sería una posibilidad, no una dificultad en sí.

E: En cuanto a la afirmación del cuestionario...“en general, al enseñar idiomas en esta escuela les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo”: ¿puedes decirme qué papel crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?

P4: El profesor debe actuar como facilitador y ayudar al alumno a conseguir sus objetivos.

E: Ok, ¿puedes decir más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?

P4: Pues utilizo las nuevas tecnologías para motivarles y despertar su curiosidad, además del blog con enlaces para que refuercen las distintas destrezas y la plataforma Edmodo. También elijo textos para la comprensión de lectura o libros para una lectura más amplia que sean de su interés. También selecciono una variedad de actividades respecto a la temática y al tipo de actividad.

E: Por último, según el funcionamiento del centro en el que trabajas, ¿qué cambios te permitirían fomentar más o mejor la autonomía del aprendizaje?

P4: Creo que la autonomía de aprendizaje funciona mejor dependiendo del grupo con el que se trabaja.

{Despedida}

Entrevista 5

{Presentaciones}

E: Las preguntas que te voy a hacer ahora son para profundizar más sobre algunas cuestiones planteadas en el cuestionario que rellenaste previamente, todas relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti... En pocas palabras, ¿cómo resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje?

P5: Para mí, la autonomía se refiere a la capacidad del alumno de poder adquirir conocimientos por sus propios medios con independencia del aula o del profesor

E: ¿Y para ti, entonces, cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?

P5: Principalmente, motivación por parte del alumnado y del profesorado, luego medios adecuados que proporcionen material suficiente y adaptado al nivel del alumno, y, por último, predisposición a dedicar parte del tiempo fuera del aula a la disciplina que se intenta aprender.

E: **¿Cómo has llegado a desarrollar la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su valor?, ¿es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?**

P5: No, especialmente. Se trata más bien de la experiencia como alumna y profesora a lo largo de varios años.

E: **¿Has trabajado en otros contextos donde la autonomía se ha considerado un tema importante a desarrollar con los aprendientes?**

P5: No... Creo que en general, la autonomía parte fundamentalmente de la motivación propia del estudiante que puede verse impulsada por la inspiración que el profesorado inculque a los estudiantes.

E: **¿Y qué me dices de tu experiencia como aprendiente de lenguas?, ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?**

P5: La autonomía para mí ha sido algo natural que, digamos, ha venido provocada por el interés propio que tenía en la lengua y no creo que haya sido algo que haya realizado conscientemente, sino más bien de modo espontáneo, promovido por la curiosidad e interés que las lenguas despertaban en mí.

E: **¿Cuál crees que debería ser el papel del profesor en este tipo de aprendizaje?**

P5: Resulta fundamental la motivación por parte del profesorado a la hora de motivar al alumnado, a la hora de dedicar tiempo de forma autónoma al aprendizaje de las lenguas. También, ofrecer diferentes recursos de forma ordenada y guiada al alumnado es también fundamental. No basta con ofrecer todos los recursos disponibles que pueden llegar a sobrepasar al alumno, que se puede encontrar desbordado e incapaz de decidir y elegir cuáles son los más adecuados para su nivel y conocimiento.

E: **Según tu opinión, sobre la siguiente afirmación “*en general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”, elegiste la opción “de acuerdo”. ¿Puedes explicar con más detalle por qué piensas esto?**

P5: Bueno, pues porque mis estudiantes son capaces de realizar tareas de forma autónoma, siempre y cuando les explique previamente cómo, cuándo y por qué tienen que realizarlas.

E: **¿Hacen algo más los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía?**

P5: En general, realizan tareas pautadas cuyos resultados yo puedo comprobar una vez entregadas. En otros casos, suelo comentar en clase otro tipo de tareas de más difícil evaluación de forma que unos puedan motivar a los otros.

E ¿Hay algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo?

P5: No especialmente. Podrían contar con un ordenador con el que poder realizar tareas online, ... pero no considero que sea imprescindible para poder llevar a cabo la autonomía de su aprendizaje, sino que considero más bien las sesiones presenciales como un modo de guiarlos en su autonomía como aprendientes.

E: En cuanto a la afirmación: “*en general, al enseñar el idioma en la E.O.I les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo*”, ¿qué papel crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?

P5: Bueno... es de gran importancia. Sin motivación no hay posibilidad de fomentar la autonomía. Por otra parte, las sesiones presenciales no son suficientes para poder alcanzar los niveles establecidos en cada uno de los diferentes cursos que se imparten.

E: ¿Puedes decir más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?

P5: Utilizo de manera habitual las diferentes herramientas que las nuevas tecnologías ofrecen de forma que puedan realizar tareas en casa, por ejemplo, blogs o plataformas de aprendizaje, tales como Edmodo.

E: La última pregunta... según el funcionamiento del centro en el que trabajas, ¿qué cambios te permitirían fomentar más /mejor la autonomía del aprendizaje?

P5: Una buena conexión a Internet y una selección del alumnado más exhaustiva que permita un perfil de estudiante con estudios y un nivel cultural que fomente la predisposición al uso de nuevas tecnologías que facilitan el aprendizaje. Y sobre todo, incluir una serie de horas que permitan la elaboración y gestión de materiales que faciliten la autonomía del aprendizaje.

{Despedida}

Entrevista 6

{Presentaciones}

E: Esta entrevista que te voy a hacer ahora es para profundizar más sobre algunas cuestiones planteadas en el cuestionario que rellenaste previamente, todas relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti... En pocas palabras, ¿cómo resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje?

P6: Para mí un aprendizaje autónomo es aquel que no requiere la supervisión constante de un profesor... Cuando el alumno es capaz de manejar los recursos necesarios para su estudio de manera autosuficiente.

E: Acabas de mencionar aprendizaje autónomo... ¿puedes decirme cuáles son para ti las características claves de este aprendizaje?

P6: Pues... sobre todo, un aprendizaje donde los recursos para el alumno sean variados, motivantes y fáciles de acceder. La única dificultad, que yo veo, es la práctica de la destreza oral. Creo que ésta debe ser monitorizada por el profesor.

E: ¿Cómo has llegado a desarrollar la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su valor?, ¿es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?

P6: Es un asunto en el que llevo trabajando más de tres años, ya que en la enseñanza semi-presencial es fundamental profundizar en las características y peculiaridades de este aprendizaje.

E: Entonces, ¿me confirmas que, en el contexto de enseñanza semi-presencial, la autonomía es un tema importante a desarrollar con los aprendientes?

P6: Sí, nuestro alumnado debe ser consciente del aprendizaje autónomo y todo lo que conlleva. Se necesita concienciar a los aprendientes de la importancia de ser constante y resolver sus dudas de manera autónoma, aunque a veces resulta muy difícil.

E: Y, ¿qué tal tu experiencia como aprendiente de lenguas?, ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?

P6: Bueno... como aprendiente de lenguas creo que siempre he sido consciente de la importancia de la autonomía en el estudio de lenguas extranjeras, aunque no creo que se pueda ser autónomo al 100%.

E: En cuanto al papel del profesor... ¿cuál crees que debería ser el papel del profesor en este

tipo de aprendizaje?

P6: El de motivar y resolver todas la cuestiones que el aprendiente le pueda plantear.

E: **En la afirmación “*en general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”, que se planteaba en el cuestionario, tu opción elegida fue “*en desacuerdo*”. ¿Puedes explicar con más detalle por qué piensas esto?**

P6: Pues porque el porcentaje de estudiantes que consigue sus objetivos es muy bajo, no creo que llegue al 15%... Creo que se debe a que los alumnos no son totalmente conscientes del esfuerzo que tienen que llevar a cabo si quieren tener éxito.

E: **¿Qué es lo que hacen los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía?**

P6: Intentan trabajar casi a diario, y muestran un interés bastante alto en las diferentes destrezas del idioma. Suelen conseguir sus objetivos en un alto grado de consecución.

E: **¿Hay algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo?**

P6: Sobre todo lo que más dificulta el aprendizaje es la falta de exposición al idioma de forma directa.

E: **Y... en cuanto a la afirmación: “*en general, al enseñar el idioma en la E.O.I les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo*”, en primer lugar, ¿qué papel (si hay alguno) crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?**

P6: Pues... como antes he mencionado, el papel del profesor debe ser el de motivador. Tiene que favorecer y promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

E: **¿Puedes decir más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?**

P6: En la educación semi-presencial sobre todo se intenta apoyar a los estudiantes en todo lo que necesiten, y sobre todo prevenir el abandono en los primeros meses del curso.

E: **Según el funcionamiento del centro en el que trabajas, ¿qué cambios te permitirían fomentar más /mejor la autonomía del aprendizaje?**

P6: Sobre todo herramientas que nos permitan fomentar la destreza oral. Trabajamos con Skype y Blackboard Collaborate, pero no están dando los resultados esperados.

{Despedida}

Entrevista 7

{Presentaciones}

E: Esta entrevista que te voy a hacer ahora es para profundizar más sobre algunas cuestiones que se plantearon en el cuestionario que rellenaste previamente, todas relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Empecemos hablando sobre qué significa autonomía para ti... En pocas palabras, ¿cómo resumirías tu opinión sobre lo que es la autonomía de aprendizaje?

P7: Para mí autonomía de aprendizaje es la capacidad o competencia que un alumno debería tener ya antes de pasar por una escuela de idiomas y que le proporcionará las herramientas suficientes para asimilar una nueva lengua en nuestro centro.... Es casi imposible dominar un idioma sólo con la asistencia a clases y con un trabajo de mínimos.

E: ¿Podrías decirme cuáles son para ti las características claves de un aprendizaje de lenguas autónomo?

P7: Digamos que el aprendizaje autónomo debería nacer de la simple curiosidad y afán de conocimiento del alumno. No creo que sea un trabajo individual, pero sí debe nacer de una necesidad de aprender del alumno por sí mismo. Luego, desde esta necesidad primigenia, el aprendiente podrá usar las cada vez más numerosas y más accesibles herramientas de información que disponemos en la actualidad, incluída la escuela de idiomas.

E: ¿Cómo has llegado a desarrollar la opinión que actualmente tienes sobre la autonomía del aprendizaje y su valor?, ¿es un asunto en el que te has centrado durante tu formación como profesor de lenguas?

P7: Pues sí que me hubiera gustado tener más herramientas de autoaprendizaje en mis años de formación, donde tener acceso a la información era más difícil o casi imposible... Quizá el autoaprendizaje, y más en lenguas, es algo más contemporáneo.

E: ¿Has trabajado en otros contextos donde la autonomía se ha considerado un tema importante a desarrollar con los aprendientes?

P7: Por supuesto, ahora mismo trabajo el autoaprendizaje de mis alumnos continuamente. Enseñando herramientas y modos, y aprendiendo de ellos, es un aprendizaje mutuo.

E: ¿Qué tal tu experiencia como aprendiente de lenguas?, ¿crees que la autonomía fue o ha sido un aspecto del que eras consciente?

P7: No tengo conciencia de haber sido un autoaprendiente de lenguas en el pasado, aunque ahora mismo es una cualidad que estoy desarrollando personalmente, como aprendiente que nunca

he dejado de ser, y en mis grupos.

E: ¿Cuál crees que debería ser el papel del profesor en este tipo de aprendizaje?

P7: Ya lo dejé entrever en mis respuestas anteriores. Creo que deberíamos ser mediadores entre el conocimiento, las nuevas herramientas y nuestros alumnos, canalizando la información en nuestras aulas.

E: ¿Recuerdas tu respuesta a la siguiente afirmación “*en general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje*”, que aparecía en el cuestionario?

P7: Sí, estoy de acuerdo.

E: ¿Puedes explicar con más detalle por qué piensas esto?

P7: Usan distintos cauces de aprendizaje y suelen ser, en su mayoría autoaprendientes, pero aún queda mucho que recorrer. Quizá estemos a mitad del camino.

E: ¿Qué es lo que hacen los aprendientes que te demuestran ese grado de autonomía?

P7: Normalmente, los alumnos que aprenden por sí solos, muestran sus progresos a mí como canalizador, en primer lugar, y al resto de sus compañeros luego. Quizá sea el signo que más me indica que el alumno tiene un aprendizaje autónomo.

E: En cuanto a la afirmación: “*en general, al enseñar el idioma en la E.O.I. les doy a mis estudiantes la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autónomo*”. En primer lugar, ¿qué papel crees que tiene el profesor para promover la autonomía de aprendizaje?

P7: Como te dije antes, debemos ser canalizadores de la información, hacer de nexo de unión entre alumnos y medios de autoaprendizaje.

E: ¿Puedes decir más acerca de lo que haces para fomentar la autonomía de aprendizaje en tus alumnos?

P7: Poco puedo aportar más, en resumen, como docente, facilito todas las herramientas que conozco a mis alumnos.

E: Y ..según el funcionamiento del centro en el que trabajas, ¿qué cambios te permitirían fomentar más o mejor la autonomía del aprendizaje?

P7: Pues quizá herramientas específicas para dispositivos móviles que hicieran fácil e intuitiva la comunicación con mis alumnos. Aún nos queda mucho camino por recorrer en este sentido. Quizá también investigadores que, como tú, trabajen este tema.

E: Gracias por la parte que me toca. Finalmente, ¿hay algún otro factor particular en el centro que dificulte el aprendizaje autónomo?

P7: Bueno, yo creo que el aprendizaje autónomo es una tarea individual, del alumno en su casa, en su trabajo. Quizá el aula es un sitio donde mostrar o compartir, pero no veo que dificulte el mismo. Mmmm,... ahora que lo dices, quizás los libros de texto que usamos no estén preparados para el autoaprendizaje, y quizá los centros deberían facilitar más el acceso a la información.

{Despedida}



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO 5
CUESTIONARIO ORIGINAL
PARA EL PROFESORADO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

SECCIÓN 1: APRENDIZAJE AUTÓNOMO

<p>Por favor danos tu opinión acerca de las afirmaciones que se exponen más abajo. Señala sólo UNA opción.</p> <p>Las afirmaciones no se refieren únicamente a tu puesto actual, así pues se recomienda que al responder consideres tu experiencia como profesor de lenguas de manera más general.</p> <p>Añade comentarios si lo estimas oportuno.</p>	Totamente de acuerdo	De acuerdo	Depende	Desacuerdo	Totamente en desacuerdo
<p>1. Los aprendientes de lenguas de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía del aprendizaje.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>2. Promover el estudio independiente en la biblioteca es una actividad que desarrolla la autonomía del aprendizaje.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>3. La autonomía de aprendizaje se promueve ofreciéndole habitualmente a los aprendientes la oportunidad de completar tareas por su cuenta.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>4. Autonomía significa que los aprendientes pueden tomar decisiones sobre cómo aprenden.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>5. Los individuos que carecen de autonomía probablemente no serán aprendientes efectivos de una lengua.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					
<p>6. La autonomía puede desarrollarse con más eficacia aprendiendo fuera de clase con otros recursos.</p> <p><u>Comentarios:</u></p>					

7. Involucrar a los aprendientes en la toma de decisiones sobre qué aprender fomenta la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
8. Autonomía de aprendizaje significa aprender sin profesor. <u>Comentarios:</u>					
9. Es más fácil fomentar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de LE jóvenes que en adultos. <u>Comentarios:</u>					
10. Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de lengua extranjera principiantes como en avanzados. <u>Comentarios:</u>					
11. Es más probable desarrollar la autonomía en aprendientes de lengua seguros de sí mismos que en aquellos aprendientes que no lo están. <u>Comentarios:</u>					
12. La autonomía del aprendizaje permite a los aprendientes de idiomas aprender de manera más efectiva de lo que lo harían si careciesen de la mencionada autonomía. <u>Comentarios:</u>					
13. Aprendientes sin ninguna experiencia previa en idiomas pueden lograr la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
14. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes tienen alguna elección sobre el tipo de actividades que hacen. <u>Comentarios:</u>					

15. La autonomía del aprendizaje no se puede fomentar en clases centradas en el profesor. <u>Comentarios:</u>					
16. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que ofrecen oportunidades para aprender entre compañeros. <u>Comentarios:</u>					
17. La autonomía del aprendizaje implica un rechazo a las formas tradicionales de enseñanza dirigidas por el profesor. <u>Comentarios:</u>					
18. La autonomía del aprendizaje no se puede desarrollar sin la ayuda del profesor. <u>Comentarios:</u>					
19. La autonomía del aprendizaje se fomenta con actividades que animan a los aprendientes a trabajar juntos. <u>Comentarios:</u>					
20. Los aprendientes de lenguas extranjera de cualquier edad pueden desarrollar la autonomía en el aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
21. La autonomía del aprendizaje se fomenta con el trabajo independiente al hacer uso de diversos recursos por iniciativa propia. <u>Comentarios:</u>					
22. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes son libres para decidir cómo será evaluado su aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					

23. La autonomía del aprendizaje es un concepto apto sólo para aprendientes de occidente. <u>Comentarios:</u>					
24. La autonomía del aprendizaje requiere que el aprendiente sea totalmente independiente del profesor. <u>Comentarios:</u>					
25. Las actividades de trabajo cooperativo en grupo apoyan el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
26. Es posible fomentar la autonomía tanto en aprendientes de LE jóvenes como en adultos. <u>Comentarios:</u>					
27. La autonomía del aprendizaje se fomenta cuando los aprendientes pueden elegir sus propios materiales de aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
28. Las clases centradas en el aprendiente proveen las condiciones ideales para desarrollar la autonomía del aprendiente. <u>Comentarios:</u>					
29. Aprender a aprender es la clave para desarrollar la autonomía del aprendiente. <u>Comentarios:</u>					
30. Aprender a trabajar por uno mismo es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					

31. Los deberes que requieren el uso de internet fomentan la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
32. La habilidad de comprobar el propio aprendizaje es esencial para la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
33. Es más probable desarrollar la autonomía del aprendizaje en aprendientes de lengua motivados intrínsecamente que en aquellos que no lo están. <u>Comentarios:</u>					
34. El dominio del idioma en la lengua extranjera no afecta a la habilidad para desarrollar la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
35. El profesor tiene un papel importante a la hora de desarrollar la autonomía del aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					
36. La autonomía del aprendizaje tiene un efecto positivo de cara al éxito que consigue un aprendiente de lenguas. <u>Comentarios:</u>					
37. Para llegar a ser autónomos, los aprendientes necesitan desarrollar la habilidad de evaluar su propio aprendizaje. <u>Comentarios:</u>					

SECCIÓN 2: TUS ALUMNOS Y TU ENSEÑANZA

Esta sección contiene dos preguntas abiertas que te permiten comentar más específicamente tu trabajo en el centro.

38. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta.

En general, los estudiantes a los que les enseño tienen un adecuado grado de autonomía de aprendizaje.

Totalmente desacuerdo Desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo

Por favor, comenta qué te hace pensar eso sobre el grado general de autonomía de tus estudiantes.

39. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la siguiente afirmación? Elige UNA respuesta.

En general, cuando doy clases en mi centro les doy a mis alumnos la oportunidad de desarrollar la autonomía de aprendizaje.

Totalmente desacuerdo Desacuerdo Indiferente De acuerdo Totalmente de acuerdo

Por favor, comenta por qué y cómo fomentas la autonomía (si lo haces) o por qué desarrollar la autonomía del aprendizaje no es una cuestión en la que te centres en tu trabajo.

SECCIÓN 3: DATOS PERSONALES

Por favor cuéntanos sobre tu experiencia.

1. Años de experiencia como profesor de idiomas (selecciona UNO):

0–4 5–9 10–14 15–19 20–24 25+

2. Años de experiencia como profesor de idiomas en este centro (selecciona UNO):

0–4 5–9 10–14 15–19 20–24 25+

3. Estudios: (selecciona UNO)

Estudiante universitario graduado licenciado master doctor otros

4. Nacionalidad:

5. Género: Hombre Mujer

6. Nivel que impartes:

A1 A2 B1 B2 C1

7. Idioma que impartes:

Alemán Francés Inglés Italiano otros:

Gracias por tu colaboración.